التفكير التأملي وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة البلقاء

إعداد الطالب

رفعت محمد سعيد ظافر

المشرف

الدكتور:ناجي منور السعايدة

(أستاذ مشارك)

قدمت هذه الدراسة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير

في تخصص الموهبة والإبداع

كلية الدراسات العليا في جامعة البلقاء التطبيقية

السلط- الأردن

2014-5-15

تعهد وإقرار

أنا الطالب رفعت محمد سعيد ظافر الموقع أدناه، أقر بأن جميع المعلومات الواردة في رسالة الماجستير بعنوان" **التفكير التأملي وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة البلقاء**" بإشراف الدكتور ناجي منور السعايدة، من انتاجي الشخصي خلال دراستي في جامعة البلقاء التطبيقية، وأتحمل كافة المسؤوليات المترتبة على ذلك في حال ثبوت عكس ذلك. وأفوض الجامعة حق تصوير الرسالة كلياً أو جزئياً وذلك لغايات البحث العلمي والتبادل مع المؤسسات التعليمية والبحثية والجامعات.

الاسم: رفعت محمد سعيد ظافر

التوقيع:

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 15 / 5 /2014م

أعضاء لجنة المناقشة :	**التوقيع**
الدكتور: ناجي منور السعايدة مشرفاً ورئيساً	....
أستاذ مشارك، تربية خاصة	
الدكتورة : إيمان سعيد البوريني عضواً	....
أستاذة مساعد، علم النفس التربوي	
الدكتور: فادي سعود سماوي عضواً	....
أستاذ مساعد، علم النفس التربوي	
الدكتور: إبراهيم عبدالله زريقات (ممتحناً خارجياً)	....
أستاذ، التربية الخاصة (الجامعة الاردنية)	

الإهداء

أهدي هذا الجهد المتواضع

إلى

أمي أطال الله في عمرها .. ووالدي رحمه الله

و

إخوتي .. زوجتي وأبنائي

شكر وتقدير

الحمد لله والصلاة والسلام على سيدنا محمد خير الأنام، أشكر الله عز وجل أولاً، أن وفقني لإنجاز هذه الدراسة، وإخراجها إلى النور، ويسعدني أن أتقدم بجزيل الشكر، وعظيم الامتنان، وخالص التقدير والعرفان بالفضل الكبير لأستاذي الفاضل **الدكتور ناجي منور السعايدة** الذي تعلمت منه حب العلم والإخلاص في العمل، وكان نبراساً لي في تذليل الصعوبات وتجاوز العقبات، وأعطاني من وقته وجهده الكثير، وكان لإرشاداته وتوجيهاته الأثر الكبير في إخراج الدراسة إلى حيز الوجود، فجزاه الله خير الجزاء كما أتقدم بالشكر والعرفان إلى أعضاء لجنة المناقشة الموقرين على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة،الأستاذ الدكتور إبراهيم زريقات من الجامعة الأردنية والدكتور فادي سماوي من جامعة البلقاء التطبيقية و الدكتوره إيمان البوريني من جامعة البلقاء التطبيقية وعلى ما سيسدونه من نصح وإرشاد لتطوير هذه الدراسة.

قائمة المحتويات

رقم الصفحة	الموضوع
ب	تعهد وإقرار...
ج	قرار لجنة المناقشة.....................................
د	الإهداء...
هـ	شكر وتقدير..
و	قائمة المحتويات..
ط	قائمة الجداول..
ي	قائمة الملاحق..
ك	الملخص باللغة العربية................................
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها	
1	مقدمة..
5	مشكلة الدراسة...
6	أسئلة الدراسة...
7	أهداف الدراسة...
8	أهمية الدراسة..
9	التعريفات المفاهيمية والإجرائية.......................
10	حدود ومحددات الدراسة...............................

الفصل الثاني: الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة	
الإطار النظري..	12
الدراسات السابقة...	41
تعقيب على الدراسات السابقة..	52
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	
منهجية الدراسة...	54
مجتمع الدراسة..	54
أدوات الدراسة..	55
صدق مقياس التفكير التأملي	56
ثبات مقياس التفكير التأملي...	58
طريقة تصحيح مقياس التفكير التأملي.....................................	58
صدق مقياس الكفاءة الاجتماعية	59
ثبات مقياس الكفاءة الاجتماعية..	61
طريقة تصحيح مقياس الكفاءة الاجتماعية..................................	62
إجراءات الدراسة..	63
المعالجة الإحصائية...	64
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	
نتائج الدراسة	65

الفصل الخامس : مناقشة النتائج والتوصيات	
مناقشة نتائج الدراسة..	71
التوصيات...	77
المراجع...	78
المراجع العربية	78
المراجع باللغة الإنجليزية..	83
الملاحق...	87
الملخص باللغة الإنجليزية..	108

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيري المرحلة والجنس	55
2	الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية على مقياس التفكير التأملي	57
3	الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية على مقياس الكفاءة الاجتماعية	60
4	معامل قيم ثبات الاستبانة مهارات الكفاءة الاجتماعية	61
5	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدرجة الكلية للتفكير التأملي	66
6	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس الكفاءة الاجتماعية	67
7	نتائج اختبار(ت) للفروق في مستوى مهارات الكفاءة الاجتماعية	68
8	نتائج اختبار(ت) للفروق في مستوى التفكير التأملي	69
9	معامل ارتباط التفكير التأملي بمهارات الكفاية الاجتماعية	70

قائمة الملاحق

الرقم الملحق	الموضوع	الصفحة
1	مقياس التفكير التأملي بصورته الأولية	87
2	مقياس التفكير التأملي بصورته النهائية	92
3	مقياس الكفاءة الاجتماعية بصورته الأولية	97
4	مقياس الكفاءة الاجتماعية بصورته النهائية	102
5	قائمة أسماء المحكمين	107

ملخص

التفكير التأملي وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة البلقاء

إعداد الطالب

رفعت محمد سعيد ظافر

المشرف

الدكتور:ناجي منور السعايدة

أستاذ مشارك

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى التفكير التأملي وعلاقته بالكفاية الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة البلقاء. وقد تكوّن أفراد الدراسة من جميع طلبة مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، والبالغ عددهم (350) طالباً وطالبة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2012/ 2013م. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير أداتين: الأداة الأولى، مقياس التفكير التأملي لـ "أيزنك وولسون" (Eysenck & Wilson)، والذي عرب من قبل بركات (2005)، والأداة الثانية مقياس الكفاءة الاجتماعية

واكر – ماكونيل (Walker & McConnell) والذي عرب من قبل أحمد عوادعام 2002 ظهرت نسب تمتع التفكير التأملي لدى أفراد عينة الدراسة كالتالي، (87.43%) كان لديهم مستوى مرتفع في التفكير التأملي، و(8.57%) كان لديهم مستوى متوسط في التفكير التأملي، و(4%) كان لديهم مستوى منخفض في التفكير التأملي. كما أظهرت النتائج أن جميع مهارات الكفاية الاجتماعية لدى الطلبة في مدارس الملك عبد الله للتميز في محافظة البلقاء كانت ضمن المستوى المرتفع. كما وجدت فروقا دالة إحصائيا في مهارتي (إدارة الوقت، والمهارات الاكاديمية) لصالح الإناث، بينما في المهارات الشخصية كانت لصالح الذكور، وقد كانت العلاقة بين المتغيرين علاقة ايجابية.

ويوصي الباحث بضرورة تهيئة بيئة مناسبة للطلبة تساعدهم على التفكير التأملي، وذلك بتدريب المعلمين على استخدام استراتيجيات التفكير التأملي.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة:

يعتبر الموهوبون ثروة قومية للمجتمع، بما لديهم من قدرات يؤدي تطويرها وتنميتها إلى الوصول بالأمة إلى ثروة من المعرفة النظرية والنتاجات العملية، التي ترقى بالمجتمع وتجعله في مقدمة المجتمعات، وتجعله مالكاً لقراراته واستقلاله في جميع جوانب الحياة لذا كان من الواجب على الأمة الاهتمام بهم، وتقديم كل ما يحتاجون إليه سواء أكان مادياً أم معنوياً.

يتميز العصر الحالي بتغيرات سريعة محاطة بتحديات كثيرة وقد شملت تلك التغيرات التقدم العلمي والتكنولوجي والانفتاح على العالم المتمثل بسرعة الاتصالات ومن أجل مواكبة تلك التطورات السريعة علينا الاهتمام بتنمية العقول المبدعة والموهوبة القادرة على حل المشكلات وعليه فقد أصبحت تنمية القدرات العقلية للطلبة من الأهداف الرئيسة للعملية التربوية في دول العالم جميعها عملاً بمبادئ التربية الهادفة التي تسعى إلى تنظيم تفكير الطلبة والاستفادة من طاقاتهم الإبداعية (الطيطي، 2001).

والتفكير عبارة عن أداء معرفي ويظهر بالهيئة التي نتعامل بها مع المعلومات مادي (Smith, 1987).

وهو عملية كلية نقوم عن طريقها بمعالجة عقلية للمدخلات الحسية والمعلومات المسترجعة، لتكوين الأفكار أو استدلالها أو الحكم عليها، وتتضمن الإدراك والخبرة السابقة والمعالجة الواعية والاحتضان والحدس، وعن طريقها تكتسب الخبرة معنى (جروان، 2012، أ).

والتفكير التأملي هو السلوك الذي يتضمن التفكير الحذر والنشط والمستمر في أية ممارسة أو اعتقاد أو سلوك، في ضوء الأسس التي تعتمده والنتائج التي تصدر عنه كما يتضمن التأمل طرقاً عديدة لمواجهة المشكلات والسبيل إلى حلها. وهو مصطلح قديم استحوذ على اهتمام العديد من كبار المربين في كتاباتهم في مجال علم النفس التربوي مثل(بينيه) و(جيمس) و(ديوي)، إلى أن البحث في هذا الموضوع قد اختفى من الدراسات خلال ازدهار المدرسة السلوكية. وقد اهتمت التربية الحديثة اهتماماً كبيراً في تنمية الفرد عقلياً، وجسمياً، وانفعالياً، وقد بذلت جهود كبيرة من أجل تطوير المناهج، والرقي بطرق التدريس المتبعة في حقول التعليم في العالم العربي بشكل عام وفي الأردن بشكل خاص من أجل مواكبة التطورات العلمية المتسارعة وتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الطلبة لأن التطورات التي حصلت في المجتمعات أدت إلى تعقيد العلاقات المتبادلة بين الأفراد في المجتمع الواحد، وتعتبر الكفاءة الاجتماعية القاعدة الأساسية لبناء المجتمع وتطويره (جروان، 2012، أ).

ويعاني الطلبة الموهوبون من مشكلات التوافق الاجتماعي ومن أهمها: صعوبة تكوين الصداقات مع الآخرين وصعوبة التواصل اللغوي معهم و البحث عن الأصدقاء و شعوره بالاغتراب والشعور بالنقص وسوء توافق الموهوبين مع أخوتهم وأقرانهم. كما أن الموهوبين باستطاعتهم الاعتماد على أنفسهم وأنهم كمجموعة يظهرون مستوى جيدا من التكيف الاجتماعي، و يعاني عدد قليل منهم من مشكلات اجتماعية، تجعلهم بحاجة إلى التدخل وذلك لأن القدرة المعرفية العالية التي يمتلكونها تحميهم وتساندهم على التعامل مع الضغوط والصراعات أكثر من أقرانهم العاديين إلا أن هنالك من يرى أن الطلبة الموهوبين يتعرضون إلى صراعات داخلية بالإضافة إلى أنهم أقل تكيفا من الناحية الاجتماعية (Silverman, 1993).

وتعتبر الكفاءة الاجتماعية من الأمور التي تساعد في تكوين العلاقات الايجابية بين الطفل والآخرين، وتساعد الطفل في الحصول على المعلومات الاجتماعية التي تناسب عمره، وتساعد على التخلص من بعض أنماط السلوك الاجتماعي غير السوي، وفي كسب الطفل المهارات الاجتماعية، حيث إن أغلب الباحثين يرون أن المهارة الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية مفهومان مترادفان حيث إن الكفاءة الاجتماعية تعبر عن إجادة المهارات الاجتماعية (زيتون، 2005).

تساعد الكفاءة الاجتماعية الفرد على الإحساس بالراحة في المواقف الاجتماعية واستعداده للاشتراك في الأعمال والأنشطة الاجتماعية، واستعداده لبذل ما يكفي من الجهد لتحقيق الرضا في العلاقات الاجتماعية والاندماج في مجاميع اللعب و العمل، والشعور بالثقة تجاه السلوك الاجتماعي، وتحقيق توازن مستمر بين الفرد وبيئته الاجتماعية لإشباع الحاجات الشخصية والاجتماعية (حبيب، 1990).

وقد قسم سبنس(Spence, 2003) مهارات الكفاءة الاجتماعية إلى مجموعتين: هما المهارات الاجتماعية الجزئية والمهارات الاجتماعية الكلية (Micro and macro social skills) وقد تضمنت المهارات الجزئية مهارات التواصل الشفوية وغير الشفوية إضافة للتعاطف والإيثار أما المهارات الاجتماعية الكلية فقد تضمنت الإدراك الاجتماعي والتعاون، ومهارات حل المشكلات.

وقد أظهرت نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا (Bandura, 1977) أن تعلم الأطفال الاجتماعي يتأثر بالتقليد، والتعزيز، والنمذجة والرغبة الذاتية من الشخص نفسه.

وعند البحث في الكفاءة الاجتماعية لابد من استخدام مفهوم الذكاء الاجتماعي الذي كان أول مستخدميه ثورانديك في العشرينيات من القرن الماضي في معرض تحديده للذكاء العام والذي قسمه إلى

: ذكاء مجرد،وذكاء اجتماعي، وذكاء ميكانيكي، وقد تم ربط الذكاء الاجتماعي بالكفاءة الاجتماعية لدى الفرد (قطامي،2003).

ويعد الذكاء الاجتماعي (Social Intellegence) من الأبعاد الشخصية والقدرات المعرفية للتي تساعد الفرد على التكيف الإيجابي مع محيطه الاجتماعي، وذلك من أجل فهمه لذاته وقدراته، وللآخرين، وترتبط الكفاءة الاجتماعية بعدة عوامل من أهمها القدرات المعرفية للفرد، والعمليات النمائية المختلفة، مما يجعل التكيف الاجتماعي ليس في مستوى واحد لدى جميع الأفراد.

كشفت نتائج العديد من الدراسات أن نسبة غير قليلة من الطلاب الموهوبين يعانون من مشكلات مختلفة، ويواجهون بعض المعوقات في بيئاتهم الأسرية والمدرسية والمجتمعية، وأن هذه المشكلات والمعوقات لا تعرض استعداداتهم الفائقة للذبول والتدهور فقط ، وإنما تهدد أمنهم النفسي أيضاً وتولد داخلهم الصراع والتوتر كما تفقدهم الحماس والشعور بالثقة وقد تنحرف باستعداداتهم ومقدراتهم المتميزة عن الطريق المنشود، لتأخذ مساراً عكسياً له مضاره عليهم، وعلى مجتمعهم على حد سواء (القريطي، 2005).

وتعتبر الكفاءة الاجتماعية للطلبة الموهوبين هي محصلة نشاطات الشخص المستندة الى عدد أنواع من العمل الذي يقومون به أو العمل المنتظم الذي يعملون به، وعدد أصدقائهم والأندية التي يشاركون بها أو هواياتهم، بينما أكد البعض الآخر على نوعية تلك الأنشطة والعلاقات (Berkson, 1993).

وفي الآونة الأخيرة بدأ الاهتمام والبحث والاستقصاء عن سمات بعض الأطفال الموهوبين الاجتماعية والأكاديمية والسلوكية حيث برز منها جوانب تثير الدهشة والإعجاب، وأخرى تدعو إلى

البحث في حلول ومعالجات، وفي واقع الأمر تنطوي هذه على الكثير من الحقائق المهمة التي لم يلتفت إليها كثير من التربويين السابقين فحل محلها كثير من المشكلات النفسية والسلوكية. وينبغي عند الشعور بهذا الاختلاف أن نغير زاوية التفكير فقد يكون الطفل مبدعا ويمتلك بعض أو كل القدرات (عقلية عامة، وإبداعية، وإنتاجية، وأكاديمية تحصيلية، وقدرات قيادية) ولا يمتلك الكفاية الاجتماعية (الجوالده والقمش، 2012).

تعتبر الكفاءة الاجتماعية والتفكير التأملي من المواضيع الهامة التي يتناولها الكثير من الباحثين، والدور الكبير للبرامج التدريبية والمناهج الدراسية حيث تعتبر من الطرق الفاعلة في تنمية الكفاءة الاجتماعية والتفكير التأملي لدى الطلبة، لأنها تتيح أمام الطلبة ممارسات العملية العقلية المختلفة، ومهارات حل المشكلات والمواقف المثيرة. لذا كان من الضروري دراسة الكفاءة الاجتماعية ومهارات التفكير التأملي لأهميتها الكبيرة في تفاعل الأفراد مع المجتمع والقيام بدور ايجابي نحو البناء القيمي والمنظومة الاجتماعية، حيث تصبح مجالاً هاماً لإكساب الخبرات التعليمية والاجتماعية والتي تترك آثاراً ايجابية في الحياة المستقبلية للطلبة من خلال المقدرة على التفاعل مع المجتمع والتصرف السليم في ضوء معايير المجتمع الذي يعيش فيه.

مشكلة الدراسة:

تبلورت مشكلة الدراسة الحالية من خلال اطلاع الباحث على الأدب التربوي و الدراسات السابقة المتعلقة بالمشكلات الاجتماعية والشخصية التي تواجه الطلبة الموهوبين، مما يؤثر بشكل سلبي على تفاعلهم الاجتماعي مع اقرأنهم سواء أفي المدرسة العادية أم مدارس الموهوبين، ومن خلال عمل الباحث كمدير مدرسة يوجد فيها الطلبة المتفوقون وكذلك اقرأنهم العاديون ومن خلال مشاهدتهم يومياً،

وشعوره بأهمية الحاجة إلى استراتيجيات تساعد الطلبة الموهوبين بالتعامل مع أقرانهم من النواحي الاجتماعية وتطوير قدراتهم في تنمية المهارات الاجتماعية، بما ينعكس بشكل ايجابي على مستوى التكيف الاجتماعي والشخصي سواء أداخل المدرسة أم خارجها. فعلى الرغم من مستوى القدرات المعرفية العالية التي يتمتع بها الأطفال الموهوبون واهتمام التربويين في هذا الجانب إلا أن الجوانب الأخرى في شخصية الفرد الموهوب لم تلقَ بعد هذا الاهتمام، بالرغم من العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية التي يواجهونها الأمر الذي دفع الباحث إلى دراسة العلاقة بين مستوى التفكير التأملي وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله للتميز في محافظة البلقاء، وبالتحديد ستجيب الدراسة عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله للتميز في محافظة البلقاء؟
2. ما مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله للتميز في محافظة البلقاء؟
3. هل توجد فروق دالة إحصائياً عند ($\alpha = 0.05$) لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله للتميز في محافظة البلقاء في مستوى الكفاءة الاجتماعية تعزى إلى متغير الجنس؟
4. هل توجد فروق دالة إحصائياً عند ($\alpha = 0.05$) لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله للتميز في محافظة البلقاء في مستوى التفكير التأملي تعزى إلى متغير الجنس؟

5. هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين التفكير التأملي والكفاءة الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله للتميز في محافظة البلقاء؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تفعيل تعليم الموهوبين، وزيادة الاهتمام بهم، وتلبية حاجاتهم من خلال :

1. التعرف إلى مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة في مدارس الملك عبدا لله للتميز في محافظة البلقاء.
2. التعرف إلى مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى الطلبة في مدارس الملك عبد الله للتميز في محافظة البلقاء.
3. استقصاء العلاقة بين التفكير التأملي ومهارات الكفاءة الاجتماعية لدى الطلبة في مدارس الملك عبد الله للتميز في محافظة البلقاء.
4. استقصاء العلاقة بين التفكير التأملي ومهارات الكفاءة الاجتماعية لدى الطلبة في مدارس الملك عبد الله للتميز في محافظة البلقاء باختلاف الجنس.
5. استقصاء التفاعلات بين التفكير التأملي والكفاءة الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله للتميز في محافظة البلقاء.

أهمية الدراسة:

تمثلت أهمية هذه الدراسة بالأهمية النظرية والأهمية التطبيقية على النحو التالي :

أ- الأهمية النظرية:

تكمن أهمية الدراسة :

- إجراء وتكثيف البحوث والدراسات التربوية والنفسية في التفكير التأملي والكفاءة الاجتماعية لدى شرائح مختلفة من المجتمع وعلاقتها بمتغيرات أخرى.
- توفير معلومات عن الكفاءة الاجتماعية لمساعدة الطلبة الموهوبين على التكيف مع المجتمع ومواجهة المشكلات والضغوطات التي تواجههم بكل كفاءة واقتدار.
- تزويد العاملين في وزارة التربية والتعليم بمعلومات هامه حول دور التفكير التأملي في تحسين مستوى التوافق الاجتماعي والكفاءة الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين.

ب- الأهمية العملية

1- توجيه المسؤولين التربويين لتطوير برامج إرشادية ونفسية من اجل الحد من المشكلات الاجتماعية التي تواجه الطلبة الموهوبين.

2- توجيه المرشدين التربويين في مدارس الموهوبين إلى تصميم الخطط وأساليب الكشف المناسبة عن المشكلات الاجتماعية واستخدام استراتيجيات تعديل السلوك المناسب لها.

3- تحفيز التربويين لاتخاذ الإجراءات اللازمة مجالات التفكير المختلفة وخاصة التفكير التأملي من أجل حل الكثير من المشكلات الاجتماعية والنفسية، وذلك من خلال تضمين استراتيجيات التفكير التأملي في تحسين الكفاءة الاجتماعية والذاتية لدى الطلبة الموهوبين.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:-

يتناول الباحث عدد من التعريفات المفاهيمية والإجرائية التي وردت في هذه الدراسة وهي:-

1-التفكير التأملي (Reflective Thinking) هو قدرة حدسية للفرد تساعده على استقصاء نشط ومتأنٍ حول معتقداته وخبراته المفاهيمية لوصف المواقف والأحداث وتحليلها واشتقاق الاستدلالات منها وخلق قواعد مفيدة للتدرب والتعلم في مواقف أخرى مشابهة (Schon, 1987).

ويعرف إجرائياً بأنه الدرجة المحققة على مقياس التفكير التأملي المستخدم في الدراسة "أيزنك وولسون" (Eysenck & Wilson) لسنة 2005.

2- الطلبة الموهوبون: هم الأطفال أو الشباب الذين يشخصون في مرحلة ما قبل المدرسة أو مرحلة المدرسة الأساسية و الثانوية على أنهم يمتلكون إمكانيات أو قدرات عقلية أو إبداعية أو أكاديمية أو قيادية، وبذلك فإنهم بحاجة إلى خدمات ورعاية خاصة لتطوير هذه الإمكانيات و القدرات إلى حدها الأقصى (جروان، 2012، ب).

ويعرف الطلبة الموهوبين إجرائياً لإغراض هذه الدراسة بأنهم الطلبة الملتحقون بمدارس المللك عبد الله للتميز في محافظة البلقاء في العام الدراسي (2012 – 2013) الذين يتم ترشيحهم لمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز وفق مجموعة من المعايير المحددة من قبل الوزارة على النحو الآتي: أن يكون الطالب أو الطالبة قد أنهى الصف السادس الأساسي. أن يكون الطالب ضمن نسبة 5% من الطلبة الحاصلين على أعلى المعدلات في الصف السادس الأساسي.(وزارة التربية والتعليم)

3- الكفاية الاجتماعية (Social Competence) ويعرف والش وبيرمان (Welsh & Bierman, 2003) الكفاءة الاجتماعية بأنها المهارات الاجتماعية و الوجدانية و المعرفية و السلوكيات التي يحتاج الأفراد إليها من أجل تكيفهم الاجتماعي الناجح.

وتعرف إجرائياً بأنها الدرجة المتحققة على مقياس الكفاءة الاجتماعية المستخدم في الدراسة مقياس الكفاءة الاجتماعية واكر – ماكونيل(Walker & McConnell) لسنة 2002.

مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز: هي مدارس للطلبة المتميزين في محافظات المملكة الأردنية الهاشمية المختلفة، لتقدم نمطاً تعليمياً إثرائياً في بيئة تعليمية لإعداد قيادات واعدة في مختلف التخصصات.

حدود الدراسة ومحدداتها:

سيتم إجراء الدراسة ضمن الحدود التالية :

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله للتميز في محافظة البلقاء في المملكة الأردنية الهاشمية للعام الدراسي (2013/2012).

الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2013/2012).

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة البلقاء.

محددات الدراسة:

- **عينة الدراسة:** اقتصرت عينة الدراسة على (350) طالب وطالبة من مدارس مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة البلقاء.

- **أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:** وتحدد تعميم نتائج الدراسة بناءً على التحقق من صدق وثبات أداتي الدراسة وامتيازهما بدرجة مرتفعة لأغراض الدراسة، وهي الأداة الأولى مقياس التفكير التأملي لايزنك وويلسون ، ومقياس (واكر – ماكونيل) للكفاءة الاجتماعية.

منهجية الدراسة: المنهج الوصفي الارتباطي.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول الباحث في هذا الفصل الإطار النظري للدراسة متمثلاً في مفهوم التفكير بشكل عام وخصائصه، وكيفية تعليمه، ومستوياته، وأنواعه، ومفهوم التفكير التأملي، ومراحله، وأهمية تعليمه، ومستوياته، ومراحل إعداد المعلم، وصفاته، وأدواره، ودور التفكير التأملي في تحسين عملية التعليم، وأثاره الإيجابية، وصفات الطالب المتأمل، ومعوقات التفكير التأملي، كما يتضم الحديث عن الموهوبين وخصائصهم، وكذلك مفهوم الكفاءة الإجتماعية ونظرياته، وسيعرض الباحث بعض الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدراسة والتعقيب عليها.

التفكير:

تعتمد الأمة في بنائها على عقول أبنائها، وفي هذا العصر ومع التقدم العلمي والتكنولوجي، هو الأساس الرئيسي في تقدم الأمة، لذلك كان لابد من الاهتمام بإعداد العلماء والخبراء. والطلبة الموهوبون هم التربة الخصبة لهم، فكان لابد من الاهتمام بهم، وتلبية حاجاتهم، من خلال البحوث العلمية، وخبرات علمية.

تعد محاولة فهم التفكير صعبة، لأننا نستخدم التفكير كعملية في محاولة تفسيره، ولذلك كان التركيز في غالبه، على الجوانب التي نستطيع قياسها، من سلوكيات الفرد، وكلمة التفكير يمكن أن تستخدم بمعانٍ كثيرة، سواء أكنا نعيه أم نقصده، كالذي نستخدمه في حل المشكلات، أو نعيه وعيا غير تام، مثل ما يصدر عنا عند التصرفات الروتينية (جابر، 2010).

والتفكير هو سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق أحد أو أكثر الحواس الخمس: اللمس والبصر والسمع والشم والذوق. والتفكير بمعناه الواسع عملية بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة (جروان، 2012،أ).

ويعريفه إبراهيم، 2002 بأنه: "إعادة لتنظيم ما يعرفه الفرد في أنماط جديدة، وبإيجاد علاقات جديدة لم تكن معروفة من قبل".

ويرى جروان (2012، ب) أن التفكير يتميز بعدة خصائص كما يلي :

1 - التفكير سلوك هادف، فهو لا ينتج من فراغ أو لغير هدف، وإنما يصدر في مواقف معينة.

2- التفكير سوك تطوري يتغير كماً ونوعاً تبعاً لتطور الفرد وتطور خبراته.

3- التفكير الفعال هو الذي يوصلنا إلى أحسن المعاني وأنجع المعلومات، التي نستخلصها من المواقف التي نمر بها.

4- التفكير أمر نسبي فلا يعقل للفرد الوصول إلى درجة الكمال.

5- يتكون التفكير من تمازج عناصر البيئة التي يجري فيها التفكير.

6- يتشكل التفكير بأشكال وأنماط متنوعة قد تكون لفظية، أو رمزية، أو مكانية، لكل منها خصوصيته.

خصائص التفكير:

يتميز التفكير بخصائص كما يراها (الحيلة،2002) بأنه عبارة عن سلوك هادف لا يحدث بدون هدف مخطط له مسبقا، ويتشكل التفكير من تداخل العناصر المحيطة التي تضم الزمان والموقف والموضوع الذي يجري حوله التفكير، ويحدث بأشكال مختلفة مثل " لفظية،

رمزية، كميه، مكانية، شكلية، و يعتبر التفكير الفعال هو الذي يستند إلى أفضل المعلومات الممكن توافرها من خلال الأساليب والاستراتيجيات السليمة.

تعليم التفكير:

لقد أصبح من وظيفة التربية أن تعنى بتعليم الناس كيف يفكرون، وتحذرهم من أخطاء التفكير وتدربهم على أساليبه السديدة حتى يستطيعوا أن يشقوا طريقهم في الحياة بنجاح، ويدعموا بناء الحضارة. فالإنسان في الوقت الحاضر أصبح بحاجة كبيرة إلى تعلّم طرق التفكير والتدرب على مهاراته كحاجته لأن يتعلم كيف يتكلم وكيف يمشى وكيف يتعامل مع الناس وكيف يقود السيارة.

كما يعد التفكير الإنساني عاملًا أساسيا في توجيه الحياة وعنصراً جوهرياً في تقدم الحضارة لخير البشرية ووسيلة رئيسية لفهم المستجدات الداخلية والعالمية، والتعامل مع المستحدثات بكفاءة وفاعلية مع ثروة المعلومات الهائلة، وتدفقها المستمر، وتراكم منتجات البحث العلمي، أصبح ما بحوزتنا من معارف ومعلومات يتقادم بسرعة قياسية، لذا كان لزامنا علينا كمربين أن ننهض بالتفكير بدءاً من مراحل الدراسة الأولى، وذلك عبر محاولة تنمية التفكير من خلال المقررات المدرسية، ولتصبح مدارسنا مهداً للتفكير (عبد الهادي ، 2003).

ولذلك فإن تزويد الطلبة بالفرص المناسبة لممارسة التفكير وحفزهم وإثارتهم على التفكير ينبغي أن يكون هدفا رئيسا لمؤسسات التربية والتعليم إذ يمكن أن يتحسن التفكير بالتدريب و الممارسة والتعلم (جروان، 2012، أ).

ويرى بعض الباحثين أن تعليم مهارات التفكير تتم بطريقتين (Cotton, 2003):

1. تعليم مهارات التفكير وعملياته بصورة مباشرة بغض النظر عن محتوى المواد الدراسية، أي على شكل مهارات مستقلة عن محتوى المادة الدراسية. ولذلك ظهرت برامج خاصة لتنمية التفكير.
2. إدماج تعليم التفكير ومهاراته ضمن المحتوى الدراسي.

وتذكر(قطامي، 2003) فيما يتعلق بأهمية تعليم التفكير بضرورة الإتاحة للطلبة لرؤية الأشياء بشكل أوضح وأوسع وتطوير نظرة أكثر إبداعية في حل المشكلة، وإتاحة الفرصة للطلبة كي يفكروا تفكيرًا إيجابيًا يوصل إلى أفكار جديدة، وتحويل الطلبة إلى مفكرين منطقيينن و كذلك إعداد الطلبة للتنافس على الفرص التعليمية والوظائف،والإسهام في تحسين النفسية للطلبة، واكتسابهم المعرفة الجديدة واستبدال المعرفة القديمة بها، ومساعدة الطلبة في الانتقال من مرحلة اكتساب المعرفة إلى توظيفها في استقصاء ومعالجة المشكلات الحقيقة في عالم الواقع،وتنمية مفهوم الذات، وتقوية مشاعر الانتماء والإحساس بالمسؤولية نحو المجتمع.

مستويات التفكير:

- التفكير الحسي: ويعتمد فيه الفرد على موضوعات أو أشياء ماثلة أمام حواسه، ويعتمد هنا على المعالجة الفعلية لا الذهنية للموقف.
- المستوى التصوري شبه الحسي: ويستعين فيه بالصورة الذهنية، وينتشير نمطه عند الأطفال أكثر منه عند الكبار.
- التفكير المجرد: وهو الأعقد، ويعتمد على معاني الأشياء وما يقابلها من ألفاظ وأرقام، لا على ذواتها المادية المجسمة أو صورها الذهنية، ويرتفع هذا المستوى عن مستوى الجزئيات الحسية والأشياء الخاصة إلى مستوى المعاني والقواعد والمبادئ العامة(قطامي،2010).

أنواع التفكير:

تتفق معظم المراجع المتعلقة بالتفكير على وجود أنواع مختلفة من التفكير أذكر منها ما أوردها (العتوم، الجراح ، بشارة ، 2011).

التفكير الشامل / الجشطالتي Holistic Thinking	التفكير التحليلي Analytical Thinking
التفكير المجرد Abstract Thinking	التفكير المحسوس Concrete Thinking
التفكير الفعال Effective Thinking	التفكير الإبداعي Creative Thinking
التفكير الاستقرائي Inductive Thinking	التفكير الاستنباطي Deductive Thinking
التفكير المتقارب Convergent Thinking	التفكير المتباعد Divergent Thinking
التفكير الناقد Critical Thinking	التفكير المتسرع Impulsive Thinking
التفكير المنتج Productive Thinking	التفكير غير الفعال Ineffective Thinking
التفكير الجانبي Lateral Thinking	التفكير المنطقي Logical Thinking
التفكير التأملي Reflective Thinking	التفكير ماوراء المعرفي Metacognitive Thinking
التفكير العملي / الوظيفي Practical Thinking	التفكير العلمي Scientific Thinking
التفكير الرياضي Mathematical Thinking	التفكير اللفظي Verbal Thinking
التفكير المعرفي Cognitive Thinking	التفكير الرأسي/المركز Vertical Thinking

التفكير التأملي:

يعتبر التفكير التأملي من أرقى أنماط التفكير الذي يعتمد على الموضوعية وتركيز الاهتمام، وتوجهه إلى حل المشكلة، وتفسير الظواهر والأحداث.

ولكنّ البحث في موضوع التفكير التأملي ودوره في التعليم يعتبر قليلاً نسبياً، وذلك لحداثته وقلة الباحثين فيه، ولعل من أبرز الأدب النظري الذي اطلعنا عليه يعود للعالمين، شون و دونالد،

(Schon, Donald) وجون ديوي (Jone Dewey) ، فضلاً عن بعض الأبحاث والمقالات المنشورة على الإنترنت، أما عربيّاً فالوضع يكاد يكون غير مرضٍ، فقلة هم من أدركوا أهمية هذا الموضوع، وطرقوا البحث فيه، ثم وجدنا شذرات من هذا العلم القيم مترجماً في بعض الكتب ككتاب التأمل لباتريشا كارنغتون، (Karington) وكتاب الممارسة التأملية للتربويين لأسترمان وكوتوتكامب (Lesterman, Cototcmb)، والتفكير التأملي لجوردن هلفش(Jordan). ولكن الأدب التربوي ذلك لم يوظّف التأمل توظيفاً عمليا في الغرف الصفية.

لقد اجتهد العلماء في تعريف التفكير التأملي لما له من أهمية في توجه سلوك الفرد إلى أرقى أنواع التفكير. التفكير التأملي مصطلح قديم استحوذ على اهتمام العديد من كبار المربين في كتاباتهم في مجال علم النفس التربوي مثل: بينه (Binet) وجيمس (James) وديوي (Dewey)، إلا أن البحث في هذا الموضوع اختفى من الدراسات خلال ازدهار المدرسة السلوكية إلى أن بدأ شون (Schon)عام (1983) بالكتابة في موضوع التفكير التأملي ودوره في إعداد المعلمين في أثناء الخدمة وقبلها. وازداد اهتمام التربويين في نهاية القرن الماضي مثل بولارد (Pollarard) وكورثين (Korthgen) وهندروسن (Henderson) وفونت (Font)، الذين وجدوا في التفكير التأملي طريقاً لتطوير المعلمين وتحسين ممارساتهم (الخالص، 2008).

مفهوم التفكير التأملي:

يسمى التفكير التأملي بالتفكير لحل المشاكل ويتصف بتوجيه عمليات التفكير إلى أهداف محددة، فمجموعة محددة من الظروف التي نسميها المشكلة تتطلب مجموعة معينة من استجابات

تهدف إلى الوصول إلى حل معين، ويعنى بالتفكير التأملي بأنه النشاط العقلي الهادف لحل المشكلات، فالتفكير في هذه الحالة يحكمه ويوجهه هدف معين وهو حل مشكلة من المشكلات.

فعرفه شون (Schoon,1987)، بأنه استقصاء ذهني نشط وواع ومتأن للفرد حول معتقداته وخبراته ومعرفته المفاهيمية والإجرائية في ضوء الواقع الذي يعمل فيه، يمكنه من حل المشكلات العلمية، واظهار المعرفة الضمنية إلى سطح واعٍ بمعنى جديد ويساعده ذلك المعنى في اشتقاق استدلالات لخبراته المرغوب تحقيقها في المستقبل.

ويعرفه جون ديوي التفكير التأملي على أنه تبصر في الأعمال يؤدي إلى تحليل الإجراءات والقرارات والنواتج من خلال تقيم العمليات التي يتم الوصول بها إلى تلك الإجراءات والقرارات والنواتج (Killion and todenem,1999).

ويعرفه الفار (2010)، بأنه تفكير موجه ،حيث يوجه العمليات العقلية إلى أهداف محددة والتخطيط للإجراءات بوعي ذاتي ومعرفة ذاتية وتأمل وتوليد أفكار تعتمد على التحقق والنظر بعمق إلى الأمور والنتائج التي توصل إليها ويؤدي تحليلها لاتخاذ القرار المناسب والتحقق من صحته للوصول لحل المشكلة.

ويرى الباحث أن التفكير التأملي هو التفكير الذي يتأمل فيه الفرد الموقف الذي أمامه، ويحلله إلى عناصره، ويرسم الخطط اللازمة لفهمه بهدف الوصول إلى النتائج التي يتطلبها الموقف، وتقويم النتائج في ضوء الخطط الموضوعة، وهذا يتطلب تحليل الموقف إلى عناصر مختلفة والبحث عن علاقات داخلية بين هذه العناصر.

أهمية تعليم التفكير التأملي:

تنبع أهمية تعليم التفكير التأملي بالاطلاع إلى المجتمع الحديث وزيادة تعقيداته مما يقتضي من مستخدميه إعادة التفكير بشكل مستمر وهكذا تتنامى أهمية استثارة التفكير التأملي في تطوير أساليب تطبيق المعرفة الجديدة لدى الطلبة مما يساعدهم على تكوين وتطوير مهارات تفكير ذات مستوى أعلى، وبالتالي تعلمهم يكسبهم القدرة على التعامل الإيجابي مع مجتمعهم وزيادة كفاءته الاجتماعية.

ويرى (عبد الوهاب،2005) أن أهمية تعليم التفكير التأملي تكمن فيما يتضمنه من التحليل واتخاذ القرار، وقد يسبق عملية التعليم ويحدث أثناءها، وبعدها، وعندما يفكر الفرد تفكيراً تأملياً يصبح قادراً على ربط الأفكار بالخبرات السابقة والحالية والمتنبأ بها، والفرد المتأمل هو الذي يخطط ويراقب دائماً، ويقيم أسلوبه في العمليات والخطوات التي يتخذها لإصدار حكم، ويعتبر التفكير التأملي من المهارات المهمة في التعليم القائم على حل المشكلات، والتفكير التأملي ضروري للمتعلم، حيث يتطلب اندماج العقل فيما يتم تعلمه، ومع تنقل الطلبة من معلم لآخر يتعزز التفكير إذا تكررت أنماطه في مجالات المحتوى العديدة، ويساعد الطلبة على التفكير الجيد ويعمق العمليات اللازمة لحل المشكلات والخطوات المتبعة بها، يساهم في تنمية الإحساس بالمسؤولية والعقل المتفتح والخلاق، ويعطي الطلبة إحساسا بالسيطرة على تفكيرهم واستخدامه بنجاح، وينمي شعور الثقة بالنفس في مواجهة المهمات المدرسية والحياتية، ويكون الفرد المتأمل أكثر قدرة على توجه حياته، وأقل انسياقاً للآخرين.

مراحل التفكير التأملي:

حدد هلفش وسمث المشار إليه في (أبو عمشة، 2006) خطوات التفكير التأملي بأربع مراحل وهي :

1- وجود موقف مشكل والاعتراف به .

2- استيضاح المشكلة .

3- تكوين الفروض واختبارها وتعديلها .

4- العمل على بناء أكثر الفروض تعزيزاً..

أما شون (Schon, 1987) فيصف ثلاث مراحل للتفكير التأملي وهي:

1- التأمل من أجل العمل (Reflection for action).

وهذه المرحلة تقضي من المعلم الذي يمارسها إتباع طرق ذهنية يعي من خلالها الأهداف المراد تعلمها، والسلوكيات التعليمية المرغوب في إتباعها، والنتاجات المنوي تحقيقها.

2 - التأمل أثناء العمل (Reflection in action).

وهذه المرحلة تقضي من المعلم الذي يمارسها إتباع طرائق ذهنية يدرك من خلالها أثر سلوكياته في إنجاز المهمات التعليمية المرغوب في إتباعها، والنتاجات المنوي تحقيقها.

3 - التأمل بالعمل (Reflection on action).

وهذه المرحلة تتم بها عمليات تفكير منظمة عند التأمل، حيث يعي المعلم منها نتاجات سلوكياته التعليمية ومن ذلك يقوم المتأمل بتحليل ونقد وتقييم سلوكياته التعليمية ذاتيا في ضوء التغذية الراجعة التي حصل عليها بعد تنفيذ المهمات التعليمية، ويساعد ذلك في وضع قرارات تعليمية معدلة تكون أكثر قبولاً من جانبه ومن جانب طلبته، وفي استبعاد السلوكيات والقرارات التعليمية التي تثبت له أنها غير ملائمة (الخالص ،2008).

مستويات التفكير التأملي:

لقد ظهر لنا جلياً خلال القراءة في أدبيات التفكير التأملي ظهور مستويات عديدة وذلك تبعاً للباحث وفلسفته التي ينطلق منها على ما يبدو، وإن بدت متشابهة وقريبة إلى حدٍ ما، ومن أجل استجلائها وبيان دقائقها وخصائصها، سنقوم بذكر مجموعة منها، فنجد على سبيل المثال أنّ (عطاري، 2009) قد حدّد خمسة مستويات للتأمل هي:

1. **العقلانية التقنية:** وهي التطبيق الفعال للمعرفة التربوية لتحقيق غايات مسلم بها وليست محل تساؤل.
2. **الوصف والتأويل:** وهو تحليل الافتراضات والقناعات التي تنطوي وراء القرارات والخطط وربطها بالقيم والاتجاهات.
3. **الحوار:** ويتضمن المداولة والفهم ووزن وجهات النظر المتباينة واختيار البديل الأفضل.
4. **التفكير النّاقد:** ويشمل تفكيك المقولات وإعادة بنائها ورؤية الأهداف والممارسات في ضوء المعايير الأخلاقية.
5. **تأطير وجهات النّظر المتعددة:** ويضمن وضع العمل في سياقه المتعدد الجوانب مع ما يترتب عليه من عواقب على كل سلوك يتخذ لأداء العمل.

أما زمفير وهووي (Howey & Zimpher ,1989) فقد حدّدا أربعة مستويات للتأمل هي:

1- **التقني**: استخدام مهارات وتكنيكات مثل: تحسين استخدام الوقت.

2- **العيادي:** تفحص ما يجري في الصف، وعمل تغيرات ضرورية بناء على البحث والتأمل في تلك الأعمال، وقد يتضمن ذلك بحثاً إجرائياً أو مداولة عملية بين مجموعة مدرسين.

3- **الشخصي أو الذاتي:** الانتقال من التمركز حول الذات إلى استخدام المعرفة لتنوير الممارسة التعليمية.

4- **النّاقد:** الانتقال من زيادة الوعي بالممارسات التعليمية إلى البحث الناقد والتعاوني لإعادة بناء وتحويل المدرسة والمجتمع وتفحص الأبعاد الخفية. وهذا يتطلب أعلى درجات التأمل.

وقد حدد شون(Schon, 1987) قائمة بخصائص المعلم المتأمل الفاعل، وقد وصفه بأنه المعلم الذي يستطيع ممارسة ما يلي :

1- وصف الأحداث الصفية.

2- تحليل الأحداث الصفية.

3- اشتقاق استدلالات للأحداث الصفية.

4- توليد قواعد خاصة به لأصول التدريس.

5- تقييم النظريات الشخصية القصيرة المدى.

6- الوعي بما يجري في السياقات التعليمية من أحداث..

دور التعليم التأملي في تحسين عملية التّعليم:

اعتبر شون أنّ العملية التأملية مبنية على الخبرة المهنيّة، كما أضاف ديوي : إنّ التعلّم أكثر ما يكون فعّالاً وأكثر ما يحتمل أن يقود إلى تغيير سلوكي عندما يبدأ بالخبرة، وبالتحديد بالخبرة التي تنطوي على مشاكل (أبو عمشة، 2006).

وكذلك عرف جون ديوي (Dewey) التفكير التأملي على أنه تبصر في الأعمال ينتج عنه تحليل الإجراءات والقرارات والنواتج من خلال تقيم العمليات التي يتم الوصول بها إلى تلك الإجراءات والقرارات والنواتج، ومن أجل ذلك يقوم المتأملون ببناء مخزونٍ من الخبرة المعرفة المهنية ومهارات التفكير البعدي التي تساعدهم في تفحّص تفكيرهم وقاعدتهم المعرفية، والتعمق في فهم المسائل المعقدة، وهذا يحتاج إلى حوارٍ وتعاون واستعداد لتحمل قدر أكبر من المسؤولية عن الأداء، كما يحتاج إلى صبر ومثابرة وقدرة على الرّبط وإدراك العلاقات والإفادة من التجارب السابقة وما تحمله من معانٍ للحاضر (Killion & todenem,1999).

وقد قرن جون ديوي التّأمل بالاسلوب العلمي، فالتأمل هو شكل خاص من التفكير ينتج عن الشّك في المواقف الحياتية التي يمر بها المرء مما يدفعه إلى البحث الهادف لتوضيح الأمر مستعيناً بما تراكم لديه من استنتاجات مستمدة من الخبرات السابقة، وبذلك يكون هدف التأمل تحويل الحالة المتسمة بالغموض والتناقض إلى حالة من الوضوح والاتّساق الذي يبقى مؤقتاً ورهناً بالظروف والاستنتاجات والحلول التي نتوصل إليها وهي دائماً أولية وعلى الأكثر قد تتسم بالثبات النسبي وهذا ما يدفع إلى المزيد من التفكير والتجريب والمناقشة المستمرة (دواني، 2003).

وأضاف زتشنر ولستون (Zeichner & Liston,1996) رأيه حول مفهوم التأمل حيث يرتبط بأفكار كل من ديوي وشون ويضيفان إليها ابعداً آخرا وهو البعد الاجتماعي للتأمل حيث يؤكدان أن التأمل والحوار بين المجموعات المتقاربة أحسن من التأمل والحوار الفردي، وأن التأمل مسألة لا تتم إلا من خلال سياق اجتماعي، ولا يمكن أن ينجح إلا في المجتمع الذي يعمل فيه المعلمون بصورة تعاونية.

يحتاج المربون للتأمل لأنّ التعليم عمل معقّد يتطلب الكثير من الجهد والوقت وقدراً كبيراً من الحكمة والاستبصار، ذلك أنّه يتم في إطار سياق متعدد المتغيرات مما يجعل مشكلاته تتسم بالغموض.

ويمكن النظر إلى العملية التأملية في هذا الإطار كبديل لعمليات النّمو المهني التقليدية حيث تؤدي إلى :

1- زيادة الوعي الذاتي بالممارسة العملية.

2- تطوير معرفة جديدة ذات صلة بالممارسة العملية.

3- احداث فهم أوسع للمشكلات التي تواجه الممارسين المتأملين(أبو بشير،2012).

ويعتبر (أوسترمان وكوتكامب ،2002) أن الممارسة التأملية تعدّ قوّة فعّالة للتغيير التّعليمي، ومنهجاً فعّالاً للتطوير المهني، إنّها طريقة متكاملة للتفكير والفعل مركزة على التعلم والسلوك. كما أنّ الممارسة التأملية هي الوسيلة التي يستطيع فيها الممارسون أن يطّوروا مستوى أكبر من الوعي بالذات عن طبيعة وأثر الأداء، ووعياً يخلق فرصاً للنمو والتطوير المهني.

ويمكن أن نستخلص مما سبق إن التأملي يلعب دورين مهمين، أولهما يمكن تشبيهه بالممثل الدرامي، الآخر هو ناقد في نفس الوقت يجلس بين الجمهور يراقب الأداء ويحلله. وأنّ التفكير التأملي مصطلح قديم استحوذ على اهتمام العديد من كبار المربين في كتاباتهم في علم النفس التربوي منهم بينيه (Binet) ولكن اختفى الاهتمام به مع صعود نجم المدرسة السلوكية (Behaviorism) وبقي الحال كذلك حتى جاء ديوي وشون (Dewey & James) في حقبة الثمانينيات واستمرا بالكتابة عن أهمية التفكير التأملي في إعداد المعلمين ومن ثم انتبه الكثيرون لهذا المجال وطرأ تحول سريع على

موضوع التفكير التأملي عند المعلمين باعتبار أن الخبرة التعليمية تبنى بالتدريج من خلال المرور بمواقف تعليمية معينة (أبو عمشة، 2006). وقد حدد ولدمان

(Wildman, 1994) أربعة أسئلة قبل القيام بتطبيق عملية التأمل:

1- ما القوة التي تثير فاعلية التأمل؟

2- ما الاساليب والعمليات التي تعرّف أو تحدد التأمل؟

3- ما القوى التي تقيد التأمل بأن يبقى في مكان أو محيط المدرسة؟

4-ما أثر التأمل في تطوير القدرات العقلية للمعلمين؟

الآثار الإيجابية لممارسة التعليم التأملية:

أظهرت بعض الدراسات التربوية العملية (عطاري، 2009) أن ممارسة التأمل يؤدي إلى نتائج إيجابية على أكثر من صعيد، ومن ذلك تعزيز الاعتقاد بفاعلية الذات (Self-efficacy) وذلك بالاعتقاد بأن النتائج المرغوب فيها ممكنة، وكذلك في مرونته وهي (القدرة على استيعاب آراء الآخر والتكيف مع الظروف المتغيرة)، والمسؤولية الاجتماعية وهي (الاعتقاد بأن المعرفة لا تتم في فراغ بل بمشاركة فعّالة ونقاش مع الزملاء)، وفي الوعي وهي(إدراك جميع العوامل التي تؤثر في عملية صنع القرار ووضعها في الاعتبار)، ومن خلاال التمكين (من خلال الحوار مع النفس والحوار مع الآخر حيث يطور المعلمون مهارات البحث والتفكير، وكذلك النقد والاستبصار عبر الحوار وتعزيز الأنماط البديلة للتفاعل المهني.

هذا وقد أشارت دراسة أجرتها ليم وأنجليك (Lim, & Angeligue, 2011) إلى إيجابيات عديدة من الممارسة التأملية في عملية التعليم، وذكرت انها تساهم في زيادة التفكير في تحسين التعليم

والاطلاع على الأفكار الجديدة والمفاهيم الخلاقة، وزيادة الوعي بحاجات الطلاب والإمكانيات التعليمية والمواد، وثراء التوجه نحو حل المشكلات، والانفتاح لأفكار جديدة وأساليب حديثة، وتحسين فهم الذات والاستعداد للنقد الذاتي، زيادة الميل للتحليل الذاتي ومعرفة نقاط الضعف والقوة، وتحسين قابلية المرء للتعلم من أخطائه، والاستعداد للإقدام، وإبداء حساسية عالية للآخرين في الجماعة التعليمية، التركيز الشديد على تعلم الطلبة، والتنويع في أساليب التعليم والتعامل في غرفة الصف، الوعي بالتعددية، والتخطيط والإعداد الجيد للتعليم، وتعزيز وإثراء الممارسات الفعالة، وإحساس كبير بالقدرة على تصريف الأمور في الفصل، وتزايد التعاون بين المدرسين عبر جميع المواد، وتعزيز الحافزية والاعتداد بالذات والثقة والحس بالأمن، وتعزيز معتقدات المدرسين الإيجابية نحو التدريس وكذلك نحو مكانتهم الذاتية، وزيادة دافعية تحسين الذات والنمو المهني، زيادة الاهتمام باستخدام البيانات، وزيادة الاهتمام بتشجيع الطلبة على التأمل والتفكير الناقد، زيادة الاهتمام بتحليل التعليم والرغبة في مشاهدة الزملاء، ويصبح المعلمون أقدر على مشاهدة فصولهم وتحليل أحداثها، ويزداد ميل المشرف للتأمل، والطلاب يصبحون أكثر تأملاً.

الطالب المتأمل:

أضحى من المسلم به لدى كثير من فلاسفة التربية والمشتغلين بها ضرورة أن نعلّم الطلبة كيفيّة التأمل، ويميل كثيرون آخرون إلى أن الممارسة التأملية ترتكز على المعتقدات التي يبدأ منها التغيير التعليمي.

إنّ التعليم التأملي (Reflective Teaching) يشير إلى عملية التحليل النقدي التي يطور بها المعلم لدى طلابه مهارات التفكير المنطقي واتجاهات إصدار الأحكام المبنية على الفكر والتأمل. ومن

ثم فإن التعليم التأملي بالنسبة للطلبة يقوم على جانبين أحدهما معرفي (Cognitive) والآخر وجداني (Emotional). ومن هنا فإن التعليم التأملي عبارة عن مفهوم فرضي (Construct) يؤكد على الحاجة إلى فهم التناقضات وحلها من أجل الوصول إلى النمو المعرفي والوجداني. وتتعدد الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة في ممارسة التأمل كما يوردها(عبد الله، 2007) التي من أهمها:

- الكتابة: من أجل اقتناص أفكار المعلم وأساليب تفكيره من أجل التوصل إلى منتج فكري جديد يمكن تقويمه وتعديله.
- الرجوع إلى مجلات (إلى المجلات والدوريات والصحف): للوقوف على الجديد من المعلومات في موضوع التخصص أو الدراسة وكذلك الأحداث اليومية المرتبطة به.
- سجلات الحالة (Case Record) وهو نشاط منظم يتضمن جمع معلومات عن قضية معينة أو حالة يتم دراستها والتركيز عليها.
- المواقف التعليمية الجماعية: مثل المحاكاة ولعب الأدوار والتعلم التعاوني والتدريب المصغر.
- التعلم الإلكتروني أي التعامل مع النصوص الالكترونية من خلال شبكة الانترنت وغيرها
- استخدام القصة والحكاية والمجاز(Metaphor) لشرح الفكرة أو توضيح المعنى أو إثارة الفكر.

ومن الممارسات التأملية التي تتكامل فيها العلاقة بين المعلم والطالب على المستوى الكتابي والكلامي على سبيل المثال، طرح وكتابة بعض التعليقات التي من شأنها دمج الطالب والمعلم في مشاركة فكرية:

- هل قرأت ما يقوله فلان عن هذه النّقطة؟
- إنني معجب بهذا، هل تستطيع التوسع فيه؟

- رأي أم حقيقة؟
- هل يساعد تجزئة الجملة على تحسين تعبيرك؟
- إنّ التوضيح قد يساعد هنا.
- لنتحدث معاً في هذه النّقطة.
- هل هذا يتفق مع ما تقوله في بداية الصفحة.
- نقطة جميلة. إنها لم تخطر ببالي. تمسك بها ووضحها أكثر.
- هل يوافق والدك على هذا.
- كتابة تدل على إهمال هنا. حاول ثانية.
- لقد أوضحت هذا جيداً، فكيف تطبقها. (Smith, Richard, 1987)

ولعل من أبرز النتائج التي يهدف المعلمون التأمليون تحقيقها لدى طلبتهم أن يكونوا متمتعينِ وقادرين على مناقشة الأفكار، وإيجاد العوامل ذات الارتباط، والتخطيط، ودراسة الاحتمالات والتفسيرات، واتخاذ القرارات، واحترام وجهات النظر، والتمييز والتحليل والتعرّف والمقارنة، والاختيار، وإيجاد طرق أخرى، والبداية والتنظيم، والتركيز، والدّمج، والاستنتاج، والاستقراء، وطرح الأسئلة، وإيجاد مفاتيح الحل، والتوقع، والاعتقاد، وإبراز العواطف والقيم، والتبسيط والتوضيح. إن المعلم التأملي والتعليم التأملي سينتجان بكل تأكيد تلاميذ تأمليين، (كنعان، 2004) وإنهم سيكونون:

1- أكثر استقلالية ومبادرة ونشاطا.
2- أكثر تحملا للمسؤولية الملقاة على عاتقهم.
3- أكثر تعاونا وانسجاما.

معوقات التفكير التأملي:

لا شك أن لكل عمل مهما كانت درجة فائدته أن تواجهه بعض الصعوبات التي قد تحول دون نجاحه الكامل إلاّ ببذل بعض المجهود الزائدة لتلافيها، وكسائر الموضوعات، من الصعوبات والعقبات التي قد تقف أمام التفكير التأملي، وقد أشار (حلس، 2008) إلى جملة من هذه المعوقات وهي:

1- المعلم هو صاحب الكلمة الأولى والأخيرة في الصف والكتاب المدرسي المقرر هو المرجعية الوحيدة في أغلب الأحيان.
2- مواجهة مهام معقدة واتخاذ قرارات في ظل ظروف يكتنفها الغموض (بيئة تنفيذ وليس تحليل).
3- الميل لإعادة إنتاج الأنماط التي تعلم بها المدرس واعتاد عليها.
4- العزلة التقليدية وإتباع منحنى التجربة والخطأ والتعلم بالعمل.
5- نادراً ما يسأل المعلم بأسئلة تبدأ بكيف ولماذا وماذا؟
6- تفضيل المعلم الطالب الذكي على الطالب المبتكر.
7- المعلم لا يقبل الأفكار الغريبة أو الأسئلة الخارجة عن موضوع الدرس.
8- يعتمد المعلم على عدد محدود من الطلبة يوجه إليهم الأسئلة لإنقاذ الموقف.
9- اتجاه المعلم نحو مكافأة الطلبة الذين يبدون سلوك الطاعة والإذعان والمسايرة له.
10- نادراً ما يعتمد المعلم أساليب حديثة لتوصيل المعلومة وتوليد الأفكار مثل الاستقصاء والبحث والحوار.

الموهوبين :

يعتبر الموهوبين بذرة العلماء والخبراء، والمكتشفين، الذين سيصبحون محل فخر واعتزاز للامة ولا غنى للأم عنهم لقدرتهم على توظيف العلو، والتكنولوجيا، في تطوير مجتمعهم، ومن أجل هذا كانت الحاجة الى فئة الموهوبين، والمبدعين، سارعت الأمم الى العناية الحثيثه بالأطفال الموهوبين، من بداية حياتهم من خلال تشجيعهم، وتحديد القدرات التي يتفوقون بها، من أجل استثمار جنباً الى جنب، مع الاهتمام بتعليمهم، ووضع المختصون من علماء وباحثين، مقترحاتٍ حول آلية الاهتمام بهم، والوسائل، والاستراتيجيات، والبرامج التي من الممكن استخدامها في تلبية احتياجاتهم، وتحقيق طموحاتهم، ومن أهم هذه البرامج، الإثراء والتسريع (سعادة ، 2010).

خصائص الموهوبين:

قام الباحثون بوضع قوائم مختلفة لخصائص الموهوبين، بمعايير مختلفة، فذكرت (قطامي، 2010) أن خصائص الموهوبين، مرتبطة بمظاهر التفوق، وأوردتها كما يلي :

- **القدرة العقلية العامة:** وهي تتعلق بالذكاء المرتفع (130)، والنمو اللغوي المبكر، وتنوع الهوايات، والميول، والقدرة على التفكير الناقد، وقوة الذاكرة، وطول مدة التركيز، والانتباه، والقدرة على الملاحظة الدقيقة، والاستقلالية، وحل المشكلات، والمثابرة في المهمات.
- **الاستعدادات الأكاديميية:** ويكون لكل مجال استعدادات خاصة به، فالاستعدادات المتعلقة في الرياضيات، تختلف عن الاستعدادات المتعلقة في العلوم.
- **الإبداع أو التفكير المثمر:** ويتضمن الذكاء المرتفع، والطلاقة اللفظية، والفكرية، والقدرة على التحليل، والاستمتاع بالصعوبات، والتحديات، واكتشاف النواقص، التي من الصعب اكتشافها من

قبل الاخرين، وصعوبة القتناع بآراء الآخرين، وسرعة الملل من الأعمال الروتينية، وقدرة فائقة في إنتاج الافكار الاصلية، ومرونة التفكير.

- **القدرة القيادية:** وهي تتعلق بالصفات المرتبطه بالعلاقات الاجتماعية، من تنظيمٍ، و تخطيط العمل مع الاخرين، والتاثير فيهم، من خلال مهارات التواصل، و الثقه بالنفس، و القدرة على الإقناع، و التفاوض.
- **الفنون البصرية و الأدائية:** مثل حدة الملاحظة لأدق التفاصيل، ورهافة الأحاسيس، والتفان في الأعمال، والمهارة في استخدام الوسائل، وقوة تحمل وصبر شديدين، والقدرة العالية على تقيم الذاتي، وتعدد مهارات التواصل، وحسن استخدامها للتعبير عن المشاعر، والشعور الجيد بالمرح و المزاح.
- **القدرة نفس حركية:** وهو ما يتعلق بالحركات، التي تتميز بالخفة، والرشاقة، والتمتع بصحة جيدة، ويسطتيع توقع حركات الآخرين، ويتمتع بتآزر بصري ـ حركي، ولديه ميل نحو الأنشطة، التي تحتاج استخدام المهارات الحركية الدقيقة.

بينما وضعت الباحثة كلارك (Clark ،2008) قائمة طويلة من الخصائص، التي صنفت فيها الخصائص الى خمسة انواع هي: خصائص معرفية، وانفعالية، وحسية، وجسدية، وحدسية، ويندرج تحت كل مجال منها، عدد كبير من السمات.

وقسمها هالاهان و كوفمان (Hallahan & Kauffman,2011) إلى ستة مجالات هي:

خصائص تربوية، ومهنية، واجتماعية، وعاطفية، وجسدية، واخلاقية.

وأورد جروان أهم خصائص الموهوبين كما ياتي (جروان ،2012ب):

الخصائص المعرفية وتشمل:

1- ادراك النظم الرمزية والأفكار المجردة.

2- حب الاستطلاع فهو دائم السؤال.

3- الاستقلالية؛ فهو يحب العمل منفرداً، ويعمل على بناء خطط ذاتية، ولا يحب التوجيه كثيراً، وترتبط هذه النزعة الى وجود دوافع داخلية، تحرك سلوكه أكثر من الدوافع الخارجية .

4- قوة التركيز، وطول مدة الانتباه، والقدرة على التحكم بالمشتتات.

5- قوة الذاكرة .

6- الولع بالمطالعة.

7- تنوع الاهتمامات، ويرجع هذا التنوع إلى الدافعية، والفضول، والقدرة على الاستيعاب.

8- تطور لغوي مبكر، ويرجع الى ادراكهم للمفاهيم، وامتلاكهم قدرة جيدة للاستيعاب.

الخصائص الانفعالية:

تتفق الدراسات، على ان معظم الأطفال الموهوبين، يتمتعون بالاستقرار العاطفي، والاستقلالية الذاتية، ويظهرون نشاطاً قيادياً في جماعة الرفاق، وهم اقل عرضة للأمراض الذهنية، وأكثر سعادة من أقرانهم (Hallahan & Kauffman,2011).

ومن أهم الخصائص الانفعالية التي أوردها الباحثون:

- النضج الأخلاقي المبكر، ومن المؤشرات عليه إدراكهم لمفهوم العدالة، وقدرتهم على الضبط الذاتي، واهتمامهم بمشكلات الاخرين، وميلهم اتقديم المساعدة، وقدرة على التمييز، بين الخطأ، والصواب، ومبالغتهم في نقد الذات، وحب اللعب، مع من هم أكبر منهم سناً، وحس الدعابة

(النكتة)، والقيادية، والحساسية المفرطة، والحدة الانفعالية، والكمالية، وهي تمثل رغبة في الوصول الى الكمال، ومن أبرز الخصائص المرتبطة بها: التفكير بمنطق كل شيء، أو لا شيء، وضع معايير متطرفة، السعي القهري لبلوغ الأهداف المستحيلة، وتقيم أساس مستوى الانجاز الإنتاجية.

و من التصنيفات التي تعرضت لخصائص الموهوبين (سعادة ، 2010) :

أولاً: الخصائص المعرفية للموهوبين: و تتمثل في قدرتهم على التعامل مع المفاهيم، و التعميمات، و الرموز، والعلاقات، بالإضافة إلى الذاكرة الجيدة، والإبداع مع أنها ليست صفة لجميع الطلبة الموهوبين.

ثانياً: الخصائص الأكاديمية: يتميز الطلبة الموهوبين بتحصيل أكاديمي مرتفع ، في مادة دراسية، أو أكثر، مع أن بعض الموهوبين لا يؤدون أداء جيداً في المدارس نتيجة بعض المشكلات التي تظهر، نتيجة قدراتهم العقلية المرتفعة، وعدم توفر ما يلبي طموحاتهم، و قدراتهم.

ثالثاً: الخصائص الجسمية: يكون معدل نمو الطلبة الموهوبين، أفضل من متوسط نمو اقرأنهم.

رابعاً: الخصائص السلوكية: لا يرتبطون بعلاقات اجتماعية جيدة، مع أقرانهم، من بقية الطلبة الموجودين في الصف، في حين أكدت دراسات على أن نسبة لا بأس بها منهم لديهم شعبية على مستوى الاجتماعي.

خامساً: يميل الطلبة الموهوبون إلى التواصل الممتاز مع اقرأنهم، ومع من هم أكبر منهم سناً ويستمتعون في النقاشات العامة، ذات المستوى العالي.

ثانيا: مفهوم الكفاءة الاجتماعية:

تواجه محاولات تتبع مسار ودراسة الكفاءة الاجتماعية في الذات النفسي الكثير من الصعوبات ويعود ذلك إلى أن هذا المفهوم يتضمن العديد من المفاهيم النظرية الأخرى فهو يتضمن المهارات الاجتماعية، تقبل الطلاب ومكانته عند أقرانه، طبيعة ونوعية الأداء الوظيفي، وقد بدأت دراسة الكفاءة في مطلع القرن العشرين و تضاعف الاهتمام في منتصف القرن الماضي مع اكتشاف أن الكفاءة الاجتماعية محددا رئيسا للصحة النفسية العامة لمراحل النمو اللاحقة.

فتبع ذلك الكثير من الدراسات استهدفت دراسة وفحص كيفية تعامل الأطفال مع أقرانهم وكيفية تعاملهم بشكل عام مع المواقف الاجتماعية المختلفة. ومع تواصل الدراسات تم اكتشافات جديدة تتعلق بأهمية التفاعل الاجتماعي والكفاءة الاجتماعية في حياتهم.

بدأت دراسات الكفاءة الاجتماعية للأطفال في منتصف الثلاثينيات من القرن الماضي، وذلك بتناول طبيعة جماعة الأقران والعلاقات بين خصائص الأطفال ووضعهم أو مكانتهم الاجتماعية النسبية داخل الجماعة (Ladd,1999).

ويواجه الطفل العديد من التحديات في المواقف الاجتماعية أثناء تفاعله مع الأقران والراشدين، إذ تتطلب هذه المواقف الاجتماعية مجموعة من المهارات الاجتماعية المركبة التي تمكن الطفل من حل المشكلات، وأطلقت"سبنس"(Spene,2003)على ذلك مصطلح الإدارة الناجحة للمواقف الاجتماعية(Successful Management).

ويستخدم مصطلح الكفاءة الاجتماعية في الأدب التربوي النفسي الواسع، حيث قدم العديد من المؤلفين تعريفات متنوعة للكفاءة الاجتماعية، فالعلماء يواجهون صعوبة في تحديد جميع عناصر

الكفاءة الاجتماعية وأبعادها، وفي إيجاد تعريف شامل لهما، نظراً لتعددهما وتداخلهما، الأمر الذي تعددت معه تعريفات الكفاءة الاجتماعية وتصنيفاتها(Ten Dam&Volman, 2003).

يرى أن الكفاءة الاجتماعية" أنها محصلة نشاطات الشخص المستندة على عدد أنواع العمل الذي يقومون به أو العمل المنتظم الذي يعملون به، وعدد أصدقائهم والأندية التي يشاركون بها أو هواياتهم، بينما أكد البعض الآخر على نوعية تلك الأنشطة والعلاقات(Berkson,1993).

الكفاءة الاجتماعية Social Competence

يعرف جراهام(Graham, 1986, 131) ، الكفاءة الاجتماعية بأنها "القدرة على التفاعل بنجاح وفاعلية مع الآخرين، بالشكل الذي يسير تحقيق التوافق مع البيئة، ويساعد في إنجاز الأهداف الشخصية والمهنية، وذلك من خلال تكوين علاقات إيجابية لها طابع الاستمرار، تمكن الفرد من التأثير في الآخرين.

و يعرفها والش وبيرمان (Welsh & Bierman, 2003) الكفاءة الاجتماعية بأنها المهارات الاجتماعية و الوجدانية و المعرفية و السلوكيات التي يحتاج الأفراد إليها من أجل تكيفهم الاجتماعي الناجح.

ويعرفها " (الغريب، 2003). على أنها "نسق من المهارات المعرفية والوجدانية والسلوكية، التي تيسر صدور سلوكيات اجتماعية تتفق مع المعايير الاجتماعية أو الشخصية أو كليهما معاً، وتساهم في تحقيق قدر ملائم من الفعالية والرضا، في مختلف مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. وتنعكس مظاهر الكفاءة في كافة صور مهارات التواصل الاجتماعي، وتوكيد الذات، وحل المشكلات الاجتماعية، والتوافق النفسي الاجتماعي للفرد.

ويعرفها المغازي (2004) "إنها الإحساس بالارتياح في المواقف الاجتماعية وبذل الجهد لتحقيق الرضا في العلاقات الاجتماعية والشعور بالثقة تجاه السلوك الاجتماعي وتحقيق التوازن المستمر بين الأفراد وبيئته لإشباع الحاجات الشخصية والاجتماعية للفرد.

ويعرفها الباحث:قدرة الفرد على التفاعل بنجاح وفعالية مع المحيطين به ويساعد على انجاز الأهداف الشخصية والمهنية من خلال المهارات الاجتماعية والوجدانية والمعرفية والسلوكيات التي يحتاجها الأفراد من أجل تكوين علاقات إيجابية فعالة تؤثر في الآخرين.

تطور مفهوم الكفاءة الاجتماعي:

برز في الثلاثينيات من القرن العشرين مفهومالكفاءة الاجتماعية في الأبحاث الذي ركز على طبيعة جماعة الأقران، ومدى الارتباط بين خصائص الطفل ومركزه في جماعة الأقران، واستمرت هذه الأبحاث حتى نشوب الحرب العالمية الثانية، وبعدها ظلت معلقة لمدة تزيد على عشر سنوات، لتعود وتنشط من جديد في الستينيات، إلا أن فترة السبعينيات، والثمانينيات شهدت تغيراً واضحاً حيث اتجهت الأبحاث إلى فهم كيف يطور الطفل علاقاته مع الآخرين. وافترضت هذه الأبحاث أن سلوكيات الأطفال الاجتماعية تؤثر في تشكيل العلاقات مع الآخرين. فقد حاول الباحثون تحديد أبعاد الكفاءة الاجتماعية والسلوكيات التي ترتبط ببناء علاقات إيجابية مع الآخرين وتوصلت نتائج هذه الأحداث إلى أن السلوك الاجتماعي العدائي يؤدي إلى علاقات ضعيفة مع الأقران مثل رفض الاقتران ،بينما السلوك المقبول اجتماعيا يؤدي إلى علاقات إيجابية مثل قبول الأقران وتجدر الإشارة منا إلى أنه تم عام (1973) تشكيل لجنة من المتخصصين لتعريف الكفاءة الاجتماعية وبرعاية المكتب الأميركي لتطور

الطفل حيث تم تحديد (29) مظهرا للكفاءة الاجتماعية اشتملت على مهارات معرفية و انفعالية واجتماعية وحركية.

يعتبر عمل مورينيو، (Merno) الرائد في مجال العلاقات بين الأقران، فقد رفض بشكل قاطع، فكرة أن الفرد هو الوحدة الأساسية في فهم السلوك إذ أشار إلى أهمية دراسة العلاقات بين الأشخاص بدلاً من محاولة فهم العوامل النفسية الداخلية للفرد.

طرح " مورينيو (Merno) أساليب القياس السيومترية لفهم أدوار الأفراد في الأنظمة الاجتماعية وعلاقاتهم مع الآخرين، وقام "مورينو" بتسمية هذه الأساليب بالدراما النفسية. وعليه، فإن معظم أعماله لها علاقة بالأدوار في الأنظمة الاجتماعية، وما زالت أساليب "مورينو" في القياس الاجتماعي تستخدم بشكل كبير، بعد إحداث التعديلات عليها(Ladd, 1999).

نظريات تتعلق بالكفاءة الاجتماعية :

تبلور الاهتمام العالمي بالعلاقات بين الأفراد خلال القرن العشرين من خلال افتراضات النظريات النفسية حول السلوك الاجتماعي ومن مساهمات العديد من العلماء أمثال:

"سيجمند فرويد Segmend Fruid" و"إريك أركسيون Eric Aricsion" و "جان بياجيه Jan Biaggi"و ألبرت باندروا Bandura " في دراسة تطور السلوك الاجتماعي .

فقد افترض فرويد (Segmend Fruid) في نظرية التحليل النفسي أن الدور الأساسي للنمو هو تحويل المشاعر والرغبات غير المنطقية إلى أهداف اجتماعية منطقية تسمح للأفراد بالعمل في المجتمع بشكل جماعي، و يؤدي الوالدان وبخاصة الأم دوراً أساسياً في هذا التحول، إذ تعمل الأم على

إشباع الحاجات البيولوجية والنفسية للطفل مما يؤدي إلى إحساس بالأمن أثناء تكيفة مع واقعة الخارجي (Shneider,1996).

وافترض "أريكسونAricsion في نظرية التوافق النفسي "أن الفرد يمر عبر مراحل نفسية اجتماعية تشكل الثقافة مؤثراً قوياً في ديناميتها، فالفرد يمر في أثناء دورة حياته بثماني مراحل تكون لديه خلال كل مرحلة اهتمامات انفعالية متميزة وتتبلور هذه الاهتمامات على شكل أزمة ثنائية التركيب جذعاها متناقضان وهذا الصراع بين النقيضين يمكن أن يحل بشكل إيجابي أو يحل بطريقة سلبية غير صحية مما ينعكس سلباً على النمو الاجتماعي ويضيف "أريكسون" أن العلاقات مع الآخرين تعتبر مسألة حاسمة و مهمة لتطور الفرد (الريماوي،2003).

ينظر أصحاب النظرية السلوكية إلى السلوك الاجتماعي على أنه سلوك متعلم فهو نتاج لعوامل خارجية مثل:المكافأة والتدريب وركز أصحاب هذه النظرية على الطرق التي تتحكم بها البيئة الخارجية بسلوك الفرد أكثر من التحكم الذي يمارسه الفرد نفسه، يحدد سلوك الفرد في وقت معين بناء على الخبرة السابقة ففي المواقف المختلفة يتعلم الفرد سلوكيات محددة يمكن أن تصبح عبر الوقت عادات وعندما تظهر المواقف ذاتها يميل الفرد إلى أن يسلك السلوك السابق نفسه (Bronson,2001).

عدل" باندروا" بعض الافتراضات التي تبناها السلوكيون وأشار إلى تعلم السلوك الاجتماعي عن طريق الملاحظة مع التأكيد على أهمية المعرفة، فالفرد يحصل على معلومات حول أنماط السلوك التي تتم مكافأتها في البيئة وأنماط السلوك التي لا تتم مكافأتها وذلك عن طريق ملاحظة سلوكه وسلوك الآخرين وتقييم آثار هذه الأنماط السلوكية مما يؤدي إلى تطور توقعات حول نتائج السلوك

المحتملة وتطوير معايير داخلية للحكم على مدى ملاءمة السلوك في البيئات المختلفة مستخدماً هذه المعايير لتنظيم السلوك تجاه الآخرين والحكم على مدى الفاعلية ويكافئ الفرد نفسه عندما يلبي هذه المعايير .فالمكافأة من منظور "باوندورا" في مؤشرات حول فائدة السلوك وفاعليته في البيئة الاجتماعية.

تعتبر نظرية التعلم الاجتماعي أن السلوك والبيئة والمعرفة مفاتيح النمو، حيث أننا كأفراد نفكر، ونعمل، ونتخيل، ونفسر، ونتوقع، ونقارن، ونقيم، وفي أثناء عملية التعليم بالملاحظة نتمثل تمثيلا ذهنيا سلوك الآخرين ومن ثم يمكن أن نتبنى لأنفسنا مع قدراتنا على تنظيم سلوكنا وضبطه، فالعوامل التي تتفاعل معًا، لإحداث التعلم والنمو هي: البيئة، والسلوك، والشخص وما يحمله من معارف (الريماوي، 2003).

أما علماء التعلم المعرفي، وأبرزهم بياجيه فقد افترضوا أن السلوك الإنساني هو نتاج لعمليات داخلية وعوامل غير مرئية أطلقوا عليها اسم المعرفة، فالنظريات المعرفية ركزت على العمليات المعرفية الشعورية، مثل:الإحساس، والانتباه، والإدراك، والتفكير ويفترض أصحاب الاتجاه المعرفي أن الفرد يولد مزوداً بأبنية افتراضية تكسبه الاستعداد للتفاعل مع البيئة أطلقوا عليها اسم الأبنية المعرفية التي تتطور وتزداد بالتفاعل مع البيئة ولكل فرد أسلوبه وسرعته في إعادة بناء هذه الأبنية وتنظيمها وتشير الأبحاث في علم النفس المعرفي إلى أهمية المعرفة الاجتماعية في العلاقات مع الآخرين وفي التكيف وتعني المعرفة الاجتماعية كيفية فهم الأفراد وإحساسهم بالآخرين وبأنفسهم إذ ركزت هذه الأبحاث على تحديد كيفية إدراك الفرد للآخرين وكيفية تفكيره بهم وطبيعة الاستراتيجيات التي يستخدمها للفهم والإحساس بالذات وبالآخرين(Feldman,2001).

مشكلات الكفاءة الاجتماعية للموهوبين :

إن الاعتقاد السائد بأن الطالب الموهوب يساعده ذكاءه العالي في التغلب على المشاكل الاجتماعية إلا أنه بحاجة إلى تعلم المهارات الاجتماعية فهو لا يكتفي بذاته أو بأسرته للوصول إلى المهارات الاجتماعية السليمة للموهوب لذلك كان لا بد من ضرورة تنمية مهارات الاجتماعية للتغلب على المشكلات التي قد تواجهه ومنها كما يرى (عكاشة،عبد الحميد،2012):

1- حاجة الموهوب إلى أصدقاء حيث تشكل قدراته وإمكاناته عقبة في سبيل تكوين علاقات وصداقات طيبة مع أقرانه، وقد يؤدي هذا إلى الهروب لعالمه الخاص، الكتاب أو الحاسوب وتجاهل العلاقات الاجتماعية وتبرز لديه علامات الانطواء والانسحاب من المشاركة الاجتماعية.

2- اشكالية وجود تباين في قدراته وميوله من جهة ومهاراته في الأداء، فصغر عمره يفقده الطريقة السليمة للأداء.

3- مشكلة اللغة التي غالبا ما يحسن استعمالها حيث يمتلك مجموعة كبيرة من المفردات في بداية عمره ويجد نفسه غير قادر على استعمالها مع أقرانه فيتجه إلى مصاحبة الأكبر عمرا منه فيفاخر بذلك ويشعر بالرضا لأن اهتماماته تشبه اهتمام الأكبر منه عمراً.

4- مشكلة تخطي سنوات الدراسة قد يترتب على تفوق الطالب عقليا تسريعا أكاديميا فينتقل إلى منهم أكبر منه عمراً و أكثر نضجاً من الناحيتين الجسمية والانفعالية، ويحدث هذا للموهوب بعض المشاكل من ناحية زملائه الجدد فقد لا يقبلونه كونه لم ينضج بعد.

5- شعور الموهوب بالاغتراب والنقص: إن الموهوب يعرف أنه مختلف عن الآخرين وقد يؤدي ذلك إلى الابتعاد عن الآخرين والانفصال عنهم وقد يشعر أحيانا أنه أقل منهم وقد يشعر بالنقص.

تعتبر دراسة الكفاءة الاجتماعية ومهارات التفكير التأملي من المواضيع الهامة وذلك بسبب كثرة التفاعل بين الأفراد والمجتمع والقيام بدور جيد بين الكفاءة الاجتماعية والتفكير التأملي بحيث يصبحا مجالا خصبا لإكساب المهارات التعليمية والاجتماعية والتي تترك أثر بناءا ومميزا في الحياة المستقبلية للطلاب من خلال المقدرة على التفاعل مع المجتمع والتصرفات السليمة اللائقة في المجتمع.

ثانياً: الدراسات السابقة

يركز هذا المحور على البحوث والدراسات السابقة العربية والأجنبية، ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحاليّة، والمتصلة بالتفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله للتميز في محافظة البلقاء.

الدراسات المتعلقة بالتفكير التأملي:

- هدفت دراسة العنزي (2013) الكشف عن المهارات القيادية التصورية و علاقتها بالتفكير التأملي لدى الطلبة في مدارس الموهوبين في المنطقة الشمالية المملكة العربية السعودية، تكونت العينة (150) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من مدارس الموهوبين في المنطقة الشمالية في المملكة العربية السعودية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدم أداتين: الأولى مقياس التفكير التأملي أيزنك وولسون الذي عدله بركات (2005) وأشارت النتائج أن أفراد عينة الدراسة لديهم مستوى متوسط في التفكير التأملي.
- دراسة ليم وأنجليك (Lim & Angelique, 2011) التى هدفت إلى مقارنة التفكير التأملي للطلاب في سنوات مختلفة في البيئة التعلم القائم على حل المشكلات من حيث عادات التفكير التأملي،

والتصرفات المعتادة، والفهم، والتفكير، والتفكير الناقد من خلال اجتيازهم لتمرين يومي من التعلم القائم على حل المشكلات. وتكونت عينة الدراسة من (1200) طالب وطالبة من طلبة الجامعة من الأربع مستويات، مقسمين (4) مجموعات من طلاب السنة الأولى والثانية والثالثة والرابعة. واستخدم الباحثان استبيان مكون من (16) بنداً لقياس المستويات الأربعة من عادات التفكير التأملي: (التصرف الاعتيادي، الفهم، والتأمل، والتفكير الناقد) وأشارت النتائج إلى: حصول طلاب السنة الأولى على معدل أعلى في التفكير التأملي، بينما حصل طلاب السنة الثالثة على أعلى المستويات في التصرفات المعتادة و التفكير. وقد توصل الباحث إلى النتيجة بأن التعلم القائم على حل المشكلة يعزز تطور التفكير التأملي خاصة لطلاب السنة الأولى، ولكن هذا التطور يتم دعمه بشكل ثابت بعد ذلك، وهذا بدوره أشار إلى عوامل مختلفة أخرى تعيق تطور التفكير التأملي لدى الطلاب في التعليم القائم على حل المشكلات.

- دراسة المشهراوي (2010) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الدافع المعرفي والبيئة الصفية وعلاقتهما بالتفكير التاملي لدى الطلبة الثانوية العامة بمدينة غزه ، وبلغت عينة الدراسة (485) طالبا وطالبة بواقع (225) طالبا(260) طالبة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الباحث مقياس الحاجة المعرفية، ومقياس البيئة الصفية، ومقياس التفكير التاملي. واستخدم اختبارات، اختبار تحليل التباين الاحادي، معامل ارتباط بيرسون كأساليب إحصائية. وتوصلت الدراسة الى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات منخفضي ومرتفعي الصعوبة في البيئة على جميع ابعاد التفكير التاملي والدرجة الكلية في التفكير التاملي. وكانت الفروق لصالح منخفضي الصعوبة، وكذلك الى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات مجموعتي

الطلاب والطالبات في الوصول الى استنتاجات وإعطاء التفسيرات وفي الدرجة الكلية للتفكير التأملي وكانت الفروق لصالح الطالبات في حين لم توجد فروق في ابعاد الرؤية البصرية، الكشف عن المغالطات، وضع حلول مقترحة.

- دراسة ابو نحل (2010) التي هدفت إلى تحديد مهارات التفكير التاملي الواجب توفرها في محتوى منهاج التربية الإسلامية ومدى اكتساب الطلبة لها، واستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصف التحليلي وقد بلغ عدد افراد عينة الدراسة (326) طالبا من طلبة الصف العاشر الاساسي في محافظة غزه ومن اجل تحقيق غاية الدراسة استخدم الباحث ادوات الدراسة التالية: اختبار مهارات التفكير التاملي في منهاج التربية الاسلامية، واستبانة للمعلمين للحكم على مدى تضمن محتوى المنهاج لمهارات التفكير التاملي، واستخدم اختبار (ت)، ومعامل ارتباط بيرسون، وألفا كرونباخ كأساليب احصائية للدراسة، وتوصلت الدراسة الى ان مهارة الوصول الى استنتاجات احتلت المرتبة الاولى بوزن نسبة (74%) يليها اعطاء تفسيرات مقنعة بوزن نسبة (73.31%) يليها الكشف عن المغالطات بوزن (72.63%) يليها وضع حلول مقترحه (65.71%) يليها الرؤية البصرية بنسبة (63.62%)، وأشارت النتائج كذلك الى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى مهارات التفكير التاملي في محتوى منهاج التربية الاسلامية لدى طلبة الصف العاشر الاساسي تعزى لمتغير الجنس وكانت لصالح الطالبات.
- وبحثت دراسة ستيوارت وإلين(Stewart& Elen،2010) أثر استخدام مدرسي ما قبل المدرسة للتفكير التأملي في أنشطتهم وتدريباتهم على أدائهم التدريسي، كما ركز البحث على العلاقة بين التأمل الذاتي وجودة المدرس، واستخدم الباحثان دراسة الحالة لجمع البيانات المتعلقة بالنوعية

والكمية، وقام الباحثان بتصميم دراسة الحالة ذات طبيعة استكشافية، وأشارت النتائج إلى أن (31%) من عينة المدرسين في التعليم المبكر يستخدمون تدريبات التأمل والتخيل التي تمت ترجمتها من التعلم التأملي. والثلث الآخر(31%) سجلوا عدم استخدامهم للتدريب التأملي، أما(38%) من العينة فلم يشعروا بالثقة لاستخدامهم التدريبات التأملية.

- هدفت دراسة فان (phn,2009) إلى استكشاف ممارسات الطلاب في التفكير التأملي، واستراتيجيات المعالجة العميقة والجهد، وقدمت الدراسة نموذجاً نظرياً لاختبار نظرية المعالجة العميقة، وأهداف إتقان أداء المهام، والتأمل، والتفكير الناقد، كما استخدم الباحث المنهج السببي لاستكشاف الآثار المباشرة لهذه التوجهات النظرية على تحقيق الطلاب للأهداف الأكاديمية والتعليمية، كما شملت الدراسة عينة من الطلاب الجامعيين الذين أكملوا السنة الثانية والثالثة وبلغت (347) طالباً وطالبة، واستعان الباحث في جمع البيانات بقوائم الجرد،واستبيان التفكير التأملي، فيما أظهرت النتائج وجود آثار مباشرة للتأمل والتفكير الناقد على التحصيل الدراسي والتعلم، وأن كلاً من أهداف أداء المهام والإتقان كان لهما آثار مباشرة على التأمل في حين تأثرت إستراتيجيات المعالجة العميقة بإتقان الأهداف والجهد بينما كان التأمل والجهد وسطين قويين في تجربة الدراسة، كما لم تظهر الدراسة فروقاً دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في هذه الأطر النظرية.

- وبحثت دراسة العماوي (2008) أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي بمدارس خان يونس في غزة، وتم بناء أداة الدراسة المتمثلة في اختبار التفكير التأملي المكون من (34) فقرة موزعة على خمس مهارات وهي: (الملاحظة والتأمل، وضع حلول مقترحة، التفسير، الاستنتاج، والكشف عن المغالطات)، وطبق الاختبار على عينة مكونة من (203) طالب وطالبة قسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، ومن نتائجها وجود فروق دالة إحصائيا في جميع أبعاد اختبار التفكير التأملي والدرجة الكلية بين مرتفعي التحصيل في المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح مرتفعي التحصيل في المجموعة التجريبية، كما أوصت الباحثة بالتنويع في استخدام طرق تدريس مختلفة تساعد في تنمية جميع أنماط التفكير عامة، ومهارات التفكير التأملي خاصة من خلال استخدام اللعب والتمثيل.
- هدف دراسة فان (Phan ،2007) إلى تحليل مسار التفكير التأملي، ونهج التعلم والمعتقدات والكفاءة الذاتية لدى الطلاب في جامعة جنوب المحيط الهادئ، وقد تناولت هذه الدراسة أسباب التوسط في العلاقات بين نهج الطلاب في التعلم (العميق، السطحي) ومعتقدات الكفاءة الذاتية، ومراحل التفكير التأملي، والأداء الأكاديمي وقد شملت الدراسة عينة من الطلاب الجامعيين بالسنة الثانية.عددهم (241) طالباً وطالبة من طلاب قسم الإدارة، كما استخدم الباحث نسخة منقحة من استبيان الكفاءة الذاتية لـ (Beghhes)، واستبيان التفكير التأملي، واستبياناً لاستكشاف الاستراتيجيات الدافعة للتعلم، كما استعان بالمنهج السببي للحصول على نتائج هذه الدراسة، وقد أظهرت

النتائج وجود متغيرات خفية تساهم في صعوبة التعلم السطحي والتنبؤ بالنشاط المعتاد، وتوقع صعوبة التنبؤ بفعالية التعلم الذاتي العميق، وتوقع الكفاءة الذاتية بشكل مباشر على مراحل التفكير التأملي، مع استثناء التفكير الناقد، وتوقع الفهم السلبي للأداء الأكاديمي، ووجود علاقة سببية تربط بين مراحل التفكير التأملي.

- هدفت دراسة الشكعة(2007) إلى تحديد مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، إضافة إلى تحديد الفروق في مستوى التفكير التأملي تبعاً لمتغيرات نوع الكلية والجنس والمستوى الدراسي، ولتحقيق هدف الدراسة أجريت الدراسة على عينة قوامها (641) طالب وطالبة وذلك بواقع (559) من طلبة البكالوريوس و(91) من طلبة الماجستير، ولقياس التفكير التأملي تم تطبيق مقياس أيزنك وولسون، وكان من أهم نتائج الدراسة أن مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح كان جيداً، وأن هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة في مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح بين طلبة الكليات العلمية والإنسانية ولصالح طلبة الكليات الإنسانية، بينما لم تظهر فروقاً دالة إحصائياً في مستوى التفكير التأملي تعزى للجنس.

- كما أجرى بركات (2005) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. وتكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة موزعين بالتساوي بين مرحلة التعليم الجامعي والثانوية العامة. وقد استخدم الباحث مقياس أيزنك بعد تطويره وتعريبه. وقد خلصت الدراسة إلى

جملة من النتائج أهمها : عدم وجود فروق جوهرية في مستوى التفكير التأملي تعزى لمتغير الجنس، بينما تكشفت النتائج إلى وجود فروق في مستوى التفكير التأملي تعزى لمتغيرات نوع الدراسة، والمرحلة التعليمية، وعمل الأم، ومهنة الأب، لمصلحة دراسة الفرع العلمي، والمرحلة الجامعية، وأبناء الأمهات العاملات، وأبناء المزارعين على الترتيب. من جهة أخرى توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق جوهرية في تحصيل الطلاب العام تعزى لمستوى التفكير التأملي لديهم، كما بينت النتائج عدم وجود أثر للتفاعل المشترك بين مستوى التفكير التأملي ومتغيرات: الجنس، ونوع الدراسة، والمرحلة التعليمية.

- وهدفت دراسة كشكو (2005)، إلى أثر بناء وتجريب البرنامج التقني المقترح في ضوء الإعجاز العلمي في القرآن الكريم في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مادة العلوم بمدينة غزة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي والتجريبي والبنائي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس وزارة التربية والتعليم العالي بمحافظة غزة للعام الدراسي (2004– 2005) وتكونت عينة الدراسة من طلبة الصف التاسع الأساسي وطبقت أداة الدراسة على العينة المكونة من إحداها تجريبية (35)، والأخرى ضابط(35)، على كل من الطالبات والطلاب وتم تفسير النتائج، واستخدام الأساليب الإحصائية والمعالجة الإحصائية للتحقق من صحة الفروض، حيث تم استخدام برنامج التحليل الإحصائي SPPS واستخدام اختبار (t- test) لحساب دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين غير مترابطتين واستخدام معادلة الكسب لبلاك، وذلك لحساب فاعلية البرنامج التقني المقترح، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لصالح الطالبات.

- وكشفت دراسة بروك (Broek, 2000)، عن الفروق بين الأفراد المندفعين والأفراد غير المندفعين (المتأملين) في اكتساب برنامج قيادي تعليمي باستخدام إجراءات تعزيزية معينة، وتكونت العينة من (78) طالباً وطالبة ، تم تقسيمهم إلى مجموعتين : أفراد ذوي التفكير المندفع، والأخرى أفراد ذوي التفكير التأملي، وأظهرت النتائج إلى أن مجموعة الطلاب المندفعين أظهروا مستوى أقل من الطلاب المتأملين في اكتساب مهارات البرنامج القيادي التعليمي.

- كشفت دراسة نيلسون وشابيرو(Nelson & Shapiro, 2001)، عن دور التنبؤ بالسلوك القيادي المطلوب باستخدام التفكير التأملي والتفكير الاندفاعي في ولاية بنسلفينيا في أمريكيا ، لدى (71) من طلبة الصف الثاني الابتدائي، (32 طالب ، 39 طالبة)، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن تأثير التفكير التأملي أكثر من التفكير الاندفاعي في الوصول لمستوى السلوك القيادي المطلوب لصالح الطلبة الذكور.

- هدفت دراسة ويستبروك وروجرز (Westbrook, & Rogers, 1997)، إلى تحديد أثر دورة التعلم في إثارة الطلبة إلى تعلم دوافع التفكير التأملي وتطوير قدراتهم على الفهم وتسهيل عمليات التحقق العلمي، ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة دراسية حيث شارك أفراد المجموعتين في تعلم موضوعات الآلات البسيطة لثلاثة أنواع لدورة التعلم، بينما تم الاكتفاء في المجموعة الضابطة بدراسة الموضوعات الفيزيائية بالطريقة التقليدية، كما تم تطبيق الاختبار قبلي وبعدي على أفراد المجموعات التجريبية والضابطة، إذ لوحظ أن هناك تحسن لدى أفراد المجموعة التجريبية مقابل الضابطة في كل من

التفكير التأملي والقدرة على القيام بعمليات التحقق العلمي ، وذلك لصالح المجموعتين التجريبيتين.

الدراسات المتعلقة بالكفاءة الاجتماعية:

- هدفت دراسة (الثقفي، الحموري،عصفور،2013) إلى التعرف على القيم الاجتماعية وعلاقتها في التفكير التأملي لدى طالبات قسم التربية الخاصة المتفوقات أكاديمياً والعاديات في جامعة الطائف، تكونت عينة هذه الدراسة من (233) طالبة منهن (56) متفوقات و(177) عاديات، وقد طبق على الطالبات مقياس للقيم الاجتماعية من إعداد الباحثين، ومقياس التفكير التأملي لأيزنك وولسون (Ysenck & Wilson) وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الطالبات المتفوقات أكاديمياً والعاديات على مقياس القيم الاجتماعية في كل من مجالي التعاون البناء والإيثار لصالح الطالبات المتفوقات، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في مجالي المواطنة والمودة والمقياس الكلي، وجود فروق دالة إحصائياً بين الطالبات المتفوقات أكاديمياً والعاديات على مقياس التفكير التأملي ولصالح الطالبات المتفوقات، عدم وجود علاقة ارتباطيه بين القيم الاجتماعية والتفكير التأملي.

- وأجرى كل من ميجس وسيليسين واسبيكرام وسيجرس وسكولت (Meijs, Spijikerman, Scholte, Segers, 2010) هدفت إلى التعرف عن الذكاء الاجتماعي والإنجاز الأكاديمي كمتنبأ لشعبية المراهقة، حيث تكونت العينة من (512) طالب وطالبة تتراوح أعمارهم بين (14–15) سنة، في المدارس التمهيدية للمهن والكليات في شمال غرب أوروبا، حيث أظهرت النتائج وجود علاقة

ارتباطية دالة إحصائياً بين الذكاء الاجتماعي ومفهوم الشعبية، وأن الشعبية الاجتماعية يمكن التنبؤ بها من خلال التفاعل بين الإنجاز الأكاديمي والذكاء الاجتماعي.

- هدفت دراسة عبد الهادي (2006) إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى منحى تعديل السلوك المعرفي في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من طلبة الصف الثالث الأساسي في المدارس الحكومية الابتدائية المختلطة في منطقة عمان الأولى، حيث بلغ عدد أفراد العينة (56) طالبا وطالبة موزعين إلى (27) من الطلبة الذكور، و(29) من الإناث، وطبق مقياس واكر- ماكونيل للكفاءة الاجتماعية والتكيف المدرسي المعدل ليتناسب مع البيئة الأردنية،. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الدرجة الكلية لمقياس واكر – ماكونيل للكفاية الاجتماعية والتكيف المدرسي ولصالح المجموعة التجريبية مما يؤكد فاعلية البرنامج التدريبي. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) للتفاعل بين متغير المجموعة و الجنس على مقياس الفرعي لدى المعلمين كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة على نموذج تقدير الأقران، الذي يدل على قبول الإقران ولصالح المجموعة التجريبية، لم تشر النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) للتفاعل بين متغير المجموعة و الجنس على نموذج تقدير الأقران.

- ودراسة كيميل (Kimmel,2002) التي هدفت إلى تنمية المهارات الاجتماعية لستة من الأطفال الموهوبين معرفياً الملتحقين بالصف الرابع والخامس الابتدائي والذين يعانون من صعوبات وظيفية

في التعامل في المواقف الاجتماعية ونقص خبرة في المساندة الاجتماعية، كما يعانون من العزلة والوحدة، أسفرت نتائجها عن أن جميع المخرجات المتوقعة (المسؤولية، التعاطف، ضبط النفس، التوكيد، التواصل مع الأقران، التحكم في السلوك الدافعي)، ماعدا مهارة (التعاطف) تم تحقيقها. وفي نهاية البرنامج تقبل المفحوصين تحمل مسئولية أفعالهم وأعادوا توجيه سلوكهم الدافعي ونجحوا في التواصل مع الآخرين وتحكموا في انفعالاتهم أثناء المشكلات كما تفهموا شعور الآخرين وتعلموا كيفية الاختلاف مع الآخرين دون جرح مشاعرهم.

- دراسة كلارك وديكسون (Clark & Dixon 1997) هدفت إلى البحث عن أثر برنامج مدته ثلاثة أسابيع للتدريب على المهارات الاجتماعية لأربعة طلاب موهوبين ممن التحقوا بمدرسة داخلية للموهوبين، وتوصلت الدراسة إلى أن االطلاب المشاركين في برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية أظهروا دلالة ايجابية في نمو مفهوم الذات لديهم.
- دراسة جالوي وبورث (Galloway & Porth , 1997) التي هدفت إلى مقارنة إدراك الوالدين والمعلمين للمهارات الاجتماعية للأبناء الموهوبين وأهمية تركيز هؤلاء الموهوبين على مهارات دون الأخرى، وأثبتت نتائج الدراسة أن إدراك الوالدين والمعلمين للمهارات الاجتماعية للأطفال كانت واحدة وكان الاختلاف بينهم في أهمية المهارات الاجتماعية التي يراها المعلمون أو الوالدان، حيث يعتقد المعلمون أن التعاون يأتي في المرتبة الأولى، بينما الآباء يرون أن التوكيدية هي الأولى فكانت نسبة الاتفاق عالية بين إدراك الوالدين وإدراك المعلمين لقيمة المهارات الاجتماعية.

- فقد هدفت دراسة كريج (Craig , 1988) إلى التعرف على دور المدرسة في التأثير على القيم. تكونت عينة الدراسة من (352) طالبا و (11) معلماً من مدارس ولاية واشنطن في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع كانوا يشاركون في المدرسة بشكل أكبر ومنسجم، وأعطوا أولوية لقيم حب العائلة

تعقيب على الدراسات السابقة:

استفاد الباحث من الدراسات السابقة في الإطار النظري، من حيث بلورة مشكلة البحث، كما زادت الدراسة الحالية بالكثير من الأفكار والإجراءات والأدوات التي يمكن أن يستفيد منها في إجراءات حل مشكلة البحث.

وبالنظر إلى الدراسات السابقة نلاحظ أن معظمها تناولت أثر برنامج تدريبي على التفكير التأملي. توصلت دراسة العنزي إلى أن مستوى التفكير التأملي متوسط، وقد استخدم مقياس ايزنك وولسون وطبق على الطلاب الموهوبين في المملكة العربية السعودية، وفي دراسة الشكعة توصلت إلى أن مستوى التفكير التأملي جيد وطبق مقياس ايزنك وولسون ولم يجد فروق دالة لمتغير الجنس وقد طبق على طلبة البكالوريوس والدراسات العليا. وتوصلت دراسة الثقفي إلى وجود فروق لصالح المتفوقات اجتماعيا، ووجود فروق في التفكير التأملي لصالح المتفوقات ولم يجد علاقة ارتباطيه بين القيم الاجتماعية والتفكير التأملي وقد استخدم مقياس القيم الاجتماعية ومقياس ايزنك وولسون في التفكير التأملي، وطبق على الطالبات الموهوبات والعاديات في جامعة الطائف في المملكة العربية السعودية، في حين ركزت هذه الدراسة على مستوى التفكير التأملي وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لدى

الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة البلقاء. طورت هذه الدراسة مقياس أيزنك وولسون، ومقياس واكر – ماكونيل، ليتلاءم مع أفراد الدراسة وهم الطلبة الموهوبين.

تميز الدراسة الحالية:

تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة باعتبارها دراسة تخصصت في ربط متغيرين وهما التفكير التأملي والكفاءة الاجتماعية، وخاصة لدى فئة من الطلبة الموهوبين من مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة البلقاء لم يبحثوا سابقاً – حسب علم الباحث– نظراً للحاجة الماسة لمثل هذا النوع من الدراسات في هذه المدارس مما يعود بالفائدة على الطلبة والمعلمين والإشراف التربوي، وكذلك استخدمت الدراسة أدوات قياس قد يستفاد منها في الدراسات اللاحقة الأخرى.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً للإجراءات المستخدمة في هذه الدراسة من حيث منهج الدراسة ومجتمعها وعينتها، ويتناول أيضاً وصفاً للأدوات المستخدمة وطرق إعدادها، بالإضافة إلى التصميم الذي اعتمدته الدراسة والإجراءات والمتغيرات والمعالجة الإحصائية .

منهج الدراسة:

تم اعتماد المنهج الوصفي الارتباطي لطبيعة هذه الرسالة وأهدافها، وللإجابة عن تساؤلاتها.

مجتمع أفراد الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة البلقاء/ وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية ذكوراً وإناثاً للعام الدراسي 2013/2012، بواقع (350) طالباً وطالبة، منهم (155) طالباً من الذكور و(195) طالبة من الإناث حسب إحصائية العام الدراسي 2013/2012 م الفصل الثاني.

أفراد الدراسة:

لقد تم اختيار أفراد الدراسة بطريقة العينة القصدية، نظراً لصغر حجم مجتمع الدراسة الخاص بطلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة البلقاء، فتكونت أفراد الدراسة من جميع أفراد مجتمع الدراسة. ويوضح الجدول (1) توزيع أفراد الدراسة وعينتها وفقاً للمرحلة والجنس.

جدول(1): توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيري المرحلة والجنس

المرحلة / الجنس	ذكور	إناث	المجموع
الثانوية	26	43	96
الأساسية	129	152	181
المجموع	155	195	350

أدوات الدراسة:

استخدم الباحث في الدراسة مقياس التفكير التأملي (مقياس ايزنك وويلسون للتفكير التأملي) سنة 1985 والذي طوره (بركات، 2005) بعد التأكد من صدقه وثباته ، ومقياس الكفاية الاجتماعية (واكر – ماكونيل) للكفاية الاجتماعية 1995 والذي طوره (عواد، 2002) بعد التأكد من صدقه وثباته.

أولاً : مقياس التفكير التأملي:

قام الباحث بالاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بالتفكير التأملي من حيث مفهومها، والعوامل المؤثرة فيها، والسلوكيات التي تدل على توافرها لدى الفرد، كما قام بالإطلاع على الاستبيانات التي تم إعدادها في الدراسات السابقة مثل دراسة العنزي (2013)، ودراسة الثقفي ورفاقه (2013)، ودراسة ، ودراسة عبد الهادي (2006)، ودراسة بركات (2005)، حيث تم تطوير المقياس ليتلاءم مع الفئة المستهدفة وكذلك مع البيئة الأردنية، واشتملت الاستبانة (30) فقرة تمثل السلوكيات الدالة على التفكير التأملي.

صدق الأداة :

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المختصين بعلم النفس التربوي، وعلم النفس العام، والقياس والتقويم، والتربية الخاصة، والموهبة والإبداع، ملحق (1) وذلك للتأكد من الصدق الظاهري للمقياس من حيث ملاءمته فقراته لقياس التفكير التأملي بالإضافة إلي ملاءمته لعمر الطلبة وسلامته اللغوية. وقد تم اعتماد المعيار (10\7) لقبول الفقرة وبناء على آراء المحكمين فقد تم الأخذ بملاحظاتهم من حيث تعديل صياغة بعض الفقرات مثل الفقرة (1) (هل تحب أن يتوفر لديك الوقت الكافي للاختلاء بنفسك؟) وبعد التعديل أصبحت (هل تحب الاختلاء بنفسك؟) والفقرة (2) (هل تتردد عادة وتفكر مليًا قبل قيامك بالأشياء؟) وبعد التعديل أصبحت (هل عادة ما تفكر مليًا قبل قيامك بالأشياء؟) (3) (هل تفكر كثيراً وتتأمل في عملية الوجود والكون؟) وبعد التعديل أصبحت (هل تتأمل في عملية الوجود والكون؟) والفقرة (4) (هل تحاول عادة البحث عن دوافع وأسباب تصرفات الآخرين؟) وبعد التعديل أصبحت (هل تحاول البحث عن دوافع وأسباب تصرفات الآخرين؟) والفقرة رقم (هل يندر أن تفكر في علاقتك ومشاعرك مع الآخرين والأشياء من حولك؟) وبعد التعديل أصبحت (هل مشاعرك وعلاقاتك مع الآخرين تؤثر في من حولك؟) والفقرة (10) (إذا شاهدت فلماً أو مسرحية هل تعلق في ذهنك بعض المشاهد لفترة طويلة؟) وبعد التعديل أصبحت (هل تعلق بذهنك بعض مشاهد فلم أو مسرحية لفترة طويلة؟) والفقرة رقم (هل تواجه الأفكار الجديدة عادة بالتحليل والمناقشة لمعرفة مدى مناسبتها لوجهة نظرك ولا تتعامل معها بردود فعل متسرعة؟) وبعد التعديل أصبحت (هل تؤثر الأفكار الجديدة عند المناقشة على ردود أفعالك؟) والفقرة (28) (هل لا تحب زيارة المتاحف التي تعرض التاريخ القديم؟) وبعد التعديل أصبحت (هل تحب زيارة المتاحف التي تعرض التاريخ القديم؟)

كما تم حساب قيمة الصدق الداخلي للمقياس من خلال حساب قيمة معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمقاس والذي تظهر نتائجه بالجدول(2):

جدول (2):الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية على مقياس التفكير التأملي

الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط
1	0,31 *	16	0,44 *
2	0,41 *	17	0,42 *
3	0,38 *	18	0,41 *
4	0,44 *	19	0,33 *
5	0,46 *	20	0,60 *
6	0,34 *	21	0,59 *
7	0,51 *	22	0,49 *
8	0,31 *	23	0,47 *
9	0,33 *	24	0,43 *
10	0,32 *	25	0,38 *
11	0,32 *	26	0,30 *
12	0,60 *	27	0,64 *
13	0,32 *	28	0,54 *
14	0,41 *	29	0,34 *
15	0,44 *	30	041 *

يتضح من الجدول رقم (2) بأن جميع الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس التفكير التأملي قد تراوحت بين(31، – 64،)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α = 0.05) وهذا يدل على قدرة مناسبة للفقرة على التميز، ويفي لأغراض الدراسة

ثبات أداة الدراسة : التفكير التأملي

قام بركات(2005) بتعريب المقياس وتطويره ليتناسب مع البيئة الفلسطينية، حيث تحقق من ثبات المقياس بطريقة الإعادة، حيث تم تطبيق المقياس على عينة من خارج عينة الدراسة مكونة من (32) طالباً وطالبة من الطلاب الجامعيين، بعد فاصل زمني مقداره ثلاثة أسابيع، وتراوحت معاملات الثبات على فقرات المقياس بين(0,83 – 0,91)، بينما بلغ معامل الثبات الكلي(0,86).

أما في الدراسة الحالية فقام الباحث بحساب معامل ثبات الاتساق الداخلي حسب(KR_20)، على عينة عينة استطلاعية مكونة من (25) طالباً وطالبة، من طلاب مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة الزرقاء وهي عينة متطابقة مع مجتمع الدراسة، بلغت قيمة معامل ثباتها (0,85)، وربما تعتبر هذه القيمة مقبولة لأغراض الدراسة.

تصحيح المقياس:

بلغ عدد فقرات مقياس التفكير التأملي (30) فقرة كانت الإجابة عليها بـ"نعم" أو "لا"، ومنح المفحوص درجة واحدة للموافقة بنعم، و صفراً للإجابة بـ"لا". و بذلك تكون الدرجة الكلية على المقياس تتراوح ما بين(0- 30) وتصنف الدرجة الكلية على المقياس حسب المعيار التالي: وفق المعادلة التالية:

القيمة العليا – القيمة الدنيا لبدائل الإجابة مقسومة على عدد المستويات، أي :

$$\frac{(0-30)}{3} = \frac{30}{10} = 10$$ وهذه القيمة تساوي طول الفئة.

وبذلك يكون المستوى الضعيف أقل من 10، والمستوى المتوسط من 11− 20، والمستوى المرتفع من 21−30.

ثانياً : مقياس الكفاءة الاجتماعية:

قام الباحث بالاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة الكفاية الاجتماعية من حيث مفهومها، والعوامل المأثرة فيها، والسلوكيات التي تدل على توافرها لدى الفرد، كما قام بالإطلاع على الاستبانات التي تم إعدادها في الدراسات السابقة، عبد الهادي (2006) وكريج (1989) ودمرث (1994) هوجان (2003) حيث تم تطوير المقياس ليتلاءم مع الفئة المستهدفة وكذلك مع البيئة الأردنية، حيث اشتملت الاستبانة 44 فقرة تمثل السلوكيات الدالة على الكفاية الاجتماعية.

صدق الأداة :

تم عرض المقياس على عشر محكمين من المختصين بعلم النفس التربوي، وعلم النفس العام، والقياس والتقويم، والتربية الخاصة، ملحق (3) وذلك للتأكد من الصدق الظاهري للمقياس من حيث ملاءمته فقراته لقياس التفكير التأملي بالإضافة إلي ملاءمته لعمر الطلبة وسلامته اللغوية. وقد تم اعتماد المعيار (7\10) لقبول الفقرة وبناء على آراء المحكمين فقد تم الأخذ بملاحظاتهم من حيث تعديل صياغة بعض الفقرات مثل الفقرة (1) (أقوم بتقديم المساعدة لزملائي) وبعد التعديل أصبحت (أتصرف بلباقة في تعاملي مع زملائي الطلبة) والفقرة (4) (أنا شديد الحرص على نيل إعجاب رفاقي) وبعد التعديل أصبحت (أنا احرص على نيل إعجاب زملائي الطلبة) والفقرة (تتميز علاقتي بالدفء مع الآخرين) وبعد التعديل أصبحت (احرص على تميز علاقتي بالدفء مع الآخرين) والفقرة (22) (أقوم بزيارة المكتبة لقراءة الكتب) وبعد التعديل أصبحت: (أقوم بزيارة المكتبة لمطالعة الكتب المختلفة)

والفقرة (26) (أطيع القوانين والتعليمات المدرسية) وبعد التعديل أصبحت (أطبق القوانين والتعليمات المدرسية) والفقرة (27) (أسأل عن الأمور التي لا أعرفها) وبعد التعديل أصبحت (أستفسر عن الأمور التي لا أعرفها). وحذف بعضها الآخر مثل (أتعاون مع زملائي في حل مشاكلهم) (أشارك بنشاط في الأنشطة المدرسية). وتم حساب قيم الصدق الداخلي للمقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (20) طالباً من طلاب مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة الزرقاء وهي عينة متطابقة مع مجتمع الدراسة، ومن خلال حساب قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس والذي تظهر نتائجه بالجدول(3):

جدول (3): الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية على مقياس الكفاءة الاجتماعية

المهارات الشخصية		مهارة إدارة الوقت		المهارات الأكاديمية	
الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط
1	*0,555	1	*0,540	1	*0,741
2	*0,592	2	*0,590	2	*0,623
3	*0,712	3	*0,716	3	*0,559
4	*0,612	4	*0,724	4	*0,712
5	*0,618	5	*0,558	5	*0,622
6	*0,716	6	*0,662	6	*0,733
7	*0,590	7	*0,713	7	*0,676
8	*0,660	8	*0,596	8	*0,703
9	*0,711	9	*0,610	9	*0,603
10	*0,545			10	*0,739
11	*0,626			11	*0,655
12	*0,645			12	*0,734

13	*0,644			13	*0,632
14	*0,766			14	*0,717
15	*0,716				
16	*0,644				
17	0,599				
18	*0,600				
19	0,722				
20	*0,633				
21	*0,702				

يتضح من الجدول (3) بأن جميع قيم معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية قد تراوحت بين(0,540 – 0,766) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α = 0.05) وهذا يدل على قدرة مناسبة للفقرة على التميز، ويفي لأغراض الدراسة.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، على عينة من عينة استطلاعية بلغ عددها(20) طالباً من طلاب مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة الزرقاء وهي عينة متطابقة مع مجتمع الدراسة، ويبن الجدول(4) ذلك:

جدول(4): قيم معامل ثبات استبانه مهارات الكفاءة الاجتماعية باستخدام اختبار كرونباخ ألفا

مهارات الكفاية الاجتماعية	معامل الثبات باستخدام اختبار كرونباخ ألفا
المهارات الشخصية	0.833
مهارة إدارة الوقت	0.841
المهارات الأكاديمية	0.825
الدرجة الكلية	0.92

يتضح من الجدول(4) بأن قيم معاملات الثبات تتراوح ما بين (0.833-0.841)، وهذه القيم تكون مقبولة لإغراض الدراسة.

وصف المقياس:

بلغ عدد فقرات مقياس (واكر – ماكونيل) للكفاءة الاجتماعية (44) فقرة، موزعة على ثلاثة أبعاد:

1- المهارات الشخصية وعدد فقراته(21).

2 - مهارة إدارة الوقت وعدد فقراته(9).

3 - المهارات الأكاديمية وعدد فقراته(14).

وتتبع كل فقرة من فقرات المقياس تدريجاً خماسياً، وهو

تنطبق دائماً وتأخذ (5) درجات.

تنطبق كثيراً وتأخذ (4) درجات.

تنطبق إلى حد ما (3) درجات.

وتنطبق نادراً وتأخذ (2) درجات.

ولا تنطبق أبداً وتأخذ (1) درجات.

طريقة التصحيح:

إن قيم المتوسطات الحسابية التي توصلت إليها الدراسة سيتم التعامل معها على النحو الآتي: (3.68 – فما فوق: مرتفع)، (2.34-3.67: متوسط)، (2.33 – فما دون : منخفض).وهو مقدار الاتصال المئيني بين فئة وأخرى وفقاً للمعادلة التالية:

القيمة العليا – القيمة الدنيا لبدائل الإجابة مقسومة على عدد المستويات، أي :

$\frac{(5-1)}{3} = \frac{4}{3} = 1.33$ وهذه القيمة تساوي طول الفئة.

وبذلك يكون المستوى المنخفض من 1 + 1.33 = 2.33

ويكون المستوى المتوسط من 2.34 + 1.33 = 3.67

ويكون المستوى العالي من 3.68 – 5

إجراءات تطبيق الدراسة :

تم إتباع الإجراءات التالية في تطبيق الدراسة :

1- الإطلاع على الأدب السابق المتعلق بموضوع الدراسة والمختصة بتوظيف التفكير التأملي وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين في محافظة البلقاء، وقد استفاد الباحث من بعض الدراسات كدراسة (الثقفي، ورفاقه، 2013)

2- إعداد أداتي الدراسة والتحقق من صدقهما وثباتهما بحيث تتماشى وأسئلة الدراسة.

3- القيام بالإجراءات الرسمية التي تتيح للباحث توزيع أداة الدراسة على عينة الدراسة من خلال الحصول على كتب تسهيل المهمة للباحث من الجهات المعنية.

4- توزيع المقياسين على أفراد الدراسة، واسترجاعها، وبإشراف الباحث.

5- إدخال البيانات إلى الحاسوب وإجراء المعالجة الإحصائية لها بإستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة واستخراج النتائج.

6- مناقشة النتائج.

متغيرات الدراسة:

تشمل الدراسة على متغيرات تصنيفية

التفكير التأملي ، الكفاءة الاجتماعية، والجنس ؛ والدراسات الوصفية التحليلية الارتباطية لا يوجد بها متغير مستقل.

المعالجة الإحصائية:

تم تحليل البيانات ومعالجتها باستخدام برنامج SPSS برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية والاجتماعية– حيث استخدم الأساليب الإحصائية الآتية للإجابة عن أسئلة الدراسة: المتوسطات الحسابية المعدلة والانحرافات المعيارية، واختبار ت (T.test).

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

سيتم في هذا الفصل عرض لنتائج الدراسة الحالية مرتبة وفق متغيرات الدراسة وأسئلتها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله للتميز في محافظة البلقاء ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وترتيب المتوسط الحسابي بشكل تنازلي حيث تم تصنيف المتوسط الحسابي إلى ثلاثة مستويات وفقاً للمعيار التالي:

- أقل من 10 درجات المستوى منخفضاً.
- من 11 –20 درجة المستوى متوسطاً.
- من 21– 30 درجة المستوى مرتفعاً.

ويبين الجدول(5) مستوى تطبيق التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله للتميز في محافظة البلقاء كالتالي:

جدول(5): المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للتفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة الملك عبد الله للتميز في محافظة البلقاء

الفئة	التكرار	النسبة المئوية %	المتوسط الحسابي العام	التقدير
أقل من 10 درجات المستوى منخفضا.	14	4	26.38	مرتفع
من 11- 20 درجة المستوى متوسط.	30	8.57		
من 21- 30 درجة المستوى مرتفعة.	306	87.43		
المجموع	350	%100		

يتضح من الجدول(5) أن (4%) من أفراد عينة الدراسة كان لديهم مستوى منخفض في التفكير التأملي، وأن(8.57%) من أفراد عينة الدراسة كان لديهم مستوى متوسط في التفكير التأملي، وأن(87.43%) من أفراد عينة الدراسة كان لديهم مستوى مرتفع في التفكير التأملي، ويتضح من الجدول (5) أن بلغ المتوسط الحسابي العام للتفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة الملك عبدالله للتميز في محافظة البلقاء (26.38)، وهذا مؤشر على أن الطلبة الموهوبين لديهم تفكير تأملي مرتفع المستوى.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله للتميز في محافظة البلقاء ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري كما يوضحه الجدول :(6).

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس الكفاءة الاجتماعية في مدارس الملك عبد الله للتميز في محافظة البلقاء

مهارات الكفاية الاجتماعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
المهارات الشخصية	4.40	1.20	مرتفعة
مهارة إدارة الوقت	4.34	1.10	مرتفعة
المهارات الأكاديمية	4.32	1.09	مرتفعة
الدرجة الكلية	**4.35**	**1.13**	**مرتفعة**

يتضح من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي يتراوح ما بين (4.32–4.40) حيث أن أعلى متوسط حسابي كان لمجال المهارات الشخصية وبلغ (4.40) بانحراف معياري (1.20)، بينما بلغ مجال المهارات الأكاديمية متوسط حسابي مقداره (4.32)، بانحراف معياري (1.09)، وأن جميع مهارات الكفاءة الاجتماعية لدى الطلبة في مدارس الملك عبد الله للتميز في محافظة البلقاء كانت ضمن المستوى المرتفع.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل توجد فروق دالة إحصائياً عند ($\alpha = 0.05$) لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله للتميز في محافظة البلقاء في مستوى الكفاءة الاجتماعية تعزى إلى متغير الجنس ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، واستخدام اختبار(ت) للتعرف على الفروق بين الذكور والإناث في مهارات الكفاءة الاجتماعية في مدارس الملك عبد الله للتميز في محافظة البلقاء، والجدول(7) يبين الفروق بين الذكور والإناث كما يلي:

جدول (7): نتائج اختبار(ت) للفروق في مستوى مهارات الكفاءة الاجتماعية في مدارس الملك عبد الله للتميز في محافظة البلقاء

مهارات الكفاية الكفاية الاجتماعية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
المهارات الشخصية	**ذكر**	155	4,34	0.23	1.22−	0.12
	أنثى	195	4,33	0.24		
مهارة إدارة الوقت	**ذكر**	155	4,31	0.20	*2.09−	0.04
	أنثى	195	4,37	0.27		
المهارات الاكاديمية	**ذكر**	155	4,30	0.19	*2.25−	0.03
	أنثى	195	4.36	0.27		
الدرجة الكلية	**ذكر**	155	4.31	0.18	1.88−	0.076
	أنثى	195	4.35	0.20		

*** دال إحصائياً عند دلالة (α = 0.05).**

يتضح من الجدول (7) أن الفروق لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.05)، لمجال المهارات الشخصية حيث أن قيم الإحصائي (ت) كانت (−1.22)، في حين إن مجالي مهارة إدارة الوقت، والمهارات الأكاديمية بلغت مستوى الدلالة الإحصائية حيث أن قيم الإحصائي ت بلغت (−2,09 −2,25) وهاتان القيمتان دالتين عند مستوى دلالة (α = 0.05)، وبمراجعة المتوسطات الحسابية تبين أن مهارة إدارة الوقت، والمهارات الأكاديمية كانت أعلى لدى الإناث منه عند الذكور.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل توجد فروق دالة إحصائياً عند (α= 0.05) لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله للتميز في محافظة البلقاء في مستوى التفكير التأملي تعزى إلى متغير الجنس ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وحساب اختبار(ت) للفروق بين الذكور والإناث في مستوى التفكير التأملي في مدارس الملك عبد الله للتميز في محافظة البلقاء، والجدول (8) يبين الفروق بين الذكور والإناث كما يلي:

جدول(8): نتائج اختبار(ت) للفروق في مستوى التفكير التأملي في مدارس الملك عبد الله للتميز في محافظة البلقاء

	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
التفكير التأملي	أنثى	195	4,43	0,29	2.352*	0.00
	ذكر	155	4,11	0,60		

*** دال إحصائياً عند دلالة (α = 0.05).**

يتضح من الجدول (8) بأن قيمة الإحصائية (ت) بلغت مستوى الدلالة الإحصائية والتي كانت (2.352) بمستوى دلالة (α = 0.05)، وبمراجعة المتوسطات الحسابية تبين أن مهارات التفكير التأملي كانت أعلى للإناث لدى مقارنها بالذكور.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

هل توجد علاقة ذات دلالة ارتباطيه بين التفكير التأملي والكفاءة الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله للتميز في محافظة البلقاء ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل الارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين التفكير التأملي والكفاية الاجتماعية لدى الطلبة في مدارس الملك عبد الله للتميز في محافظة البلقاء، والجدول(9) يبين العلاقة بين التفكير التأملي ومهارات الكفاية الاجتماعية كما يلي:

جدول(9): معامل ارتباط التفكير التأملي بمهارات الكفاءة الاجتماعية لدى الطلبة في مدارس الملك عبد الله للتميز في محافظة البلقاء

الكفاءة الاجتماعية	التفكير التأملي	
مهارات الكفاءة الاجتماعية	معامل الارتباط	الدلالة
المهارات الشخصية	*0.452	0,01
مهارة إدارة الوقت	*0.532	0,01
المهارات الأكاديمية	*0.517	0,01
الكلي	***0.504**	**0,01**

*** دال إحصائياً عند دلالة (α = 0.05).**

يتضح من الجدول (9) وجود علاقة ايجابية ودالة إحصائياً بين التفكير التأملي والكفاءة الاجتماعية ككل، حيث بلغ معامل الارتباط (0.504).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء العلاقة بين التفكير التأملي والكفاية الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين في محافظة البلقاء وعلاقة كل منهما بمتغير الجنس وكان ذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة الخمسة من خلال تطبيق مقياس التفكر التأملي ومقياس الكفاية الاجتماعية، وفي هذا الفصل ستتم مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية.

مناقشة نتائج السؤال الأول:

ما مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة البلقاء ؟

أشارت النتائج السؤال الأول أن أفراد عينة الدراسة كانوا ضمن المستوى المرتفع في التفكير التأملي.

ويفسر الباحث أن هذه النتيجة قد تعود إلى الاهتمام من قبل المعلمين والمعلمات، والتسهيلات والأنشطة، والإمكانات التي تقدمها هذه المدرسة للطلبة مما يؤدي إلى تحسين استراتيجيات تعلم التفكير التأملي، حيث أشار (جروان،2012، ب) إلى قائمة توفرها المدرسة للطلبة من توفير بيئة صفية مناسبة، وتدريب المعلمين على تطبيق استراتيجيات تفكير محددة أثناء تدريس الطلبة. مثل إستراتيجية حل المشكلات التي تدرب الطلبة على خطوات البحث العلمي، بدأً من تحليل المشكلة وتحديدها، ومروراً بوضع البدائل والفروض، وانتهاءً باختبار الفروض واختيار البديل المناسب. وكذلك تفعيل أسلوب الحوار والمناقشة بين المعلمين والطلبة، وبين والطلبة بعضهم بعضا، حيث يستفيد الطلبة من

أفكار بعضهم بشكل مباشر، فالتفاعل المباشر والحوار يثريان التفكير التأملي. وكذلك تدريب الطلبة على إستراتيجية كتابة المقالات التأملية والتي تعد من أبرز الآليات في تنمية التفكير التأملي لدى الطلبة فهي تعمل على تعريض الطالب لمهارات عقلية متطورة.

وتتفق نتائج الدراسة مع ما توصل إليه الشكعة (2007) والذي أشار إلى أن مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح كان جيداً. واتفقت الدراسة الحالية ويستبروك و روجرز (Westbrook, Rogers 1997)، إذ نتج تحسن لصالح أفراد المجموعتين التجربتين مقابل الضابطة في كل من التفكير التأملي والقدرة عل القيام بعمليات الفهم والتحقق العلمي .واتفقت مع دراسة الثقفي (2013) ورفاقه والتي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الطالبات المتفوقات أكاديميا والعاديات على مقياس التفكير التأملي ولصالح الطالبات المتفوقات.

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

ما مستوى الكفاية الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله للتميز في محافظة البلقاء ؟

أشارت نتائج السؤال الثاني إلى ارتفاع مستوى الكفاية الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين بشكل عام حيث تراوحت معدل المتوسط الحسابي ما بين(4.32−4.40) وكان أعلى متوسط حسابي لمجال المهارات الشخصية وبلغ (4.40) بانحراف معياري (1.20)، بينما بلغ مجال المهارات الأكاديمية متوسط حسابي مقدارها (4.32)، بانحراف معياري (1.09)، وأن جميع مهارات الكفاية الاجتماعية لدى الطلبة في مدارس الملك عبد الله للتميز في محافظة البلقاء كانت ضمن المستوى المرتفع.

ويفسر الباحث ذلك إلى المستوى العالي من القدرات العقلية التي يتمتع بها الطلاب الموهوبون والذي يسهم بشك إيجابي في تحقيق التوافق الاجتماعي والشعور بالمسؤولية الاجتماعية تجاه الآخرين. وكذلك يعود إلى أن أهداف المدرسة في الوقت الحاضر تختلف عن أهدافها في القرن الماضي. فلم تعد المهمة الأولى للمدرسة تعليم المهارات الدراسية فحسب، فالمدرسة الناجحة تؤكد على إتقان الطلبة لمهارات القراءة، والكتابة، والرياضيات، إلا أنه ومع التطور التكنولوجي والانفجار المعرفي والتحديات المستقبلية، أضيفت مهمة جديدة لمهام المدرسة، وهي إعداد الطلبة اجتماعياً وانفعالياً، وأن تدريس المهارات الاجتماعية داخل المدرسة يمٌكن الطلبة، في الوقت نفسه من القيام بسلوكيات ايجابية. مما يساهم في زيادة كفاءة الطلبة اجتماعيا.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الثقفي ورفاقه (2013) التي أشارت إلى وجود دلالة إحصائية بين الطالبات المتفوقات أكاديميا والعاديات على مقياس القيم الاجتماعية في كل من مجال التعاون البناء والإثار لصالح الطالبات المتفوقات.

مناقشة نتائج السؤال الثالث:

هل توجد فروق دالة إحصائياً عند (α= 0.05) لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله للتميز في محافظة البلقاء في مستوى الكفاءة الاجتماعية تعزى إلى متغير الجنس ؟

أشارت النتائج المتعلقة بهذا السؤال إلى أن الفروق لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، لمجال المهارات الشخصية حيث أن قيم الإحصائي (ت) كانت (‒1.22)، في حين أن مجالي مهارة إدارة الوقت، والمهارات الأكاديمية بلغت مستوى الدلالة الإحصائية حيث أن قيم الإحصائي (ت) بلغت (‒2.09 ‒2.25) وهاتان القيمتان دالتان عند مستوى

دلالة (α= 0.05)، وبمراجعة المتوسط الحسابي تبين أن مهارة إدارة الوقت، والمهارات الأكاديمية كانت أعلى لدى الإناث.

يفسر الباحث ذلك بفعل عوامل ذات صلة بعملية التنشئة الاجتماعية، وقد يكون للفروق في تعامل المعلمات مع الإناث، الأثر الواضح في مساعدة الطالبات على تطوير مهاراتهن الاجتماعية، وقد يعود السبب كذلك لأن الإناث يتعلمن المنافسة في البيئة المدرسية، وأنهن أكثر اهتماماً في بناء علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين أكثر من الطلاب.

وتختلف مع دراسة عبد الهادي (2006) التي أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \le 0.05$) للتفاعل بين متغير المجموعة و الجنس على المقياس الفرعي لدى المعلمين، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \le 0.05$) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على نموذج تقدير الأقران، الذي يدل على قبول الأقران لصالح المجموعة التجريبية، ولم تشر النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \le 0.05$) للتفاعل بين متغير المجموعة والجنس على نموذج تقدير الأقران.

مناقشة نتائج السؤال الرابع:

" هل توجد فروق دالة إحصائياً عند (α= 0.05) لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله للتميز في محافظة البلقاء في مستوى التفكير التأملي تعزى إلى متغير الجنس ؟

أشارت النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع بأن الفروق بلغت مستوى الدلالة الإحصائية والتي كانت 2.35 بمستوى دلالة (α= 0.05)، وبمراجعة المتوسطات الحسابية تبين أن مهارات التفكير التأملي كانت أعلى لدى الإناث مقارنة بالذكور.

ويفسر الباحث ذلك، بأن تفوق الإناث على الذكور في مستوى المهارات التفكيرية قد يكون بفعل عوامل ذات صلة بالتنشئة الاجتماعية، وكذلك مستوى التنافس بين الطالبات للحصول على التميز في كل الأنشطة المدرسية، ودافعيتهم نحو التعليم.

وتتفق مع دراسة كشكو (2005) التي أشارت إلى وجود فروق جوهرية في مستوى التفكير التأملي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث. و تتفق مع دراسة ابو نحل (2010)، التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى مهارات التفكير التاملي في محتوى منهاج التربية الاسلامية لدى طلبة الصف العاشر الاساسي تعزى لمتغير الجنس وكانت لصالح الطالبات. وتختلف مع دراسة الشكعة (2007) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً للجنس.

مناقشة نتائج السؤال الخامس:

"هل توجد علاقة ذات دلالة ارتباطية بين التفكير التأملي والكفاءة الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله للتميز في محافظة البلقاء ؟

أشارت النتائج إلى أن هناك علاقة بين التفكير التأملي ومهارات الكفاءة الاجتماعية (المهارات الشخصية ، مهارة إدارة الوقت، المهارات الأكاديمية) والدرجة الكلية (0.452، 0.535، 0.517، 0.504)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α= 0.05). والذي يدل على أنه بزيادة التفكير التأملي تزداد الكفاءة الاجتماعية لدى طلبة مدارس الملك عبد الله للتميز في محافظة البلقاء.

ويفسر الباحث ذلك أن هناك أساليب تعمل على تنمية التفكير التأملي كحسن صياغة الأسئلة التي يلقيها المعلم على طلبته، وكذلك تَميز البيئة التدريسية بالثقة المتبادلة بين المدرس والطلبة، كل ذلك يزيد من مهارات الكفاءة الاجتماعية عند الطلبة، ومن أهمها تكوين الصداقات مع الآخرين

والتواصل اللغوي معهم والبحث عن الأصدقاء. إن الموهوبين باستطاعتهم الاعتماد على أنفسهم وأنهم كمجموعة يظهرون مستوى جيدا من التكيف الاجتماعي، وعدد قليل منهم يعانون من مشكلات اجتماعية ويحتاجون إلى التدخل وذلك لأن القدرة المعرفية العالية التي يمتلكونها تحميهم وتساعدهم على التعامل مع الضغوط والصراعات أكثر من أقرانهم العاديين.

وتعتبر الكفاءة الاجتماعية كما يوضحها (زيتون، 2005)، من الأمور التي تساعد في تكوين العلاقات الإيجابية بين الطالب والآخرين، وتساعد الطلبة في الحصول على المعلومات الاجتماعية التي تناسب عمرهم، وتساعدهم على التخلص من بعض أنماط السلوك الاجتماعي غير السوي، وفي كسب الطلبة للمهارات الاجتماعية حيث أن أغلب الباحثين يرون أن المهارة الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية مفهومان مترادفان حيث ان المهارة الاجتماعية تعبر عن إجادة المهارات الاجتماعية.

وتختلف مع دراسة الثقفي (2013) والتي تشير إلى عدم وجود علاقة ارتباطيه بين القيم الاجتماعية والتفكير التأملي.

ويرى الباحث أن الكفاءة الاجتماعية تساعد الطلبة على الإحساس والشعور بالراحة في المواقف الاجتماعية واستعدادهم للمشاركة في الأعمال والأنشطة.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

1- ضرورة تهيئة بيئة مناسبة للطلبة تساعدهم على التفكير التأملي، وذلك بتدريب المعلمين على استراتيجيات التفكير التأملي.

2- إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث حول علاقة التفكير التأملي بعدد من المتغيرات الأخرى كالتحصيل، والدافعية.

3- ابتعاد المعلمين عن الأسلوب التقليدي، واتباع الأساليب التي تستثير وتعزز تفكير الطلبة التأملي.

4- التركيز على أنشطة المطالعة والكتابة، لأنها تسمح بانطلاق أفكار الطلبة على سجيتها، وتعمل على تنمية التفكير التأملي لديهم.

5- منح الطلبة الوقت الكافي للإجابة عن الأسئلة التي يتم طرحها أثناء الحصص الصفية، حيث أن التفكير التأملي يتطلب فترات من الصمت، وعدم التسرع في الإجابة.

المراجع

المراجع العربية:

- إبراهيم، عزيز (2002). **موسوعة التدريس** ج2. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان– الأردن.
- أبو بشير، أسماء (2012) **أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي في مناهج التكنولوجيا لدى طلبة التاسع الأساسي بمحافظة الوسطى**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة الأزهر، غزه فلسطين.
- أبو عمشة ، خالد (2006): **أهمية التفكير التأملي وأثره في تعليم الطلبة** ، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان– الأردن.
- أبو نحل ، جمال (2010) : **مهارات التفكير التأملي في محتوى منهاج التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي ومدى اكتساب الطلبة لها** ، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ،غزة، فلسطين
- أوسترمان، كارين ، روبرت، كون كاس (2002). **الممارسة التأملية للتربويين**،ترجمة منير الحوراني، دار الكتاب الجامعي ، العين .
- بركات، زياد (2005). **العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية**، جامعة القدس المفتوحة.

- الثقفي،عبد الله، الحموري ،خالد، عصفور، قيس (2013) القيم الاجتماعية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى الطالبات قسم التربية الخاصة المتفوقات أكاديمياً والعاديات في جامعة الطائف. **المجلة العربية لتطوير التفوق**، العدد (6) المجلد الرابع. جامعة العلوم والتكنولوجيا، الأردن.

- جابر، عبدالحميد (2010). **أطر التفكير ونظرياته دليل للتدريس والتعلم والبحث**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان– الأردن.

- جروان، فتحي (2012، ب). **الموهبة والتفوق والإبداع**، ط 4، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان– الاردن.

- جروان، فتحي عبدالرحمن (2012، أ). **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط5** . دار الفكر للطباعة والنشر، عمان– الأردن.

- الجوالده، فؤاد؛ القمش، مصطفى (2012). **البرامج التربوية والأساليب العلاجية لذوى الحاجات الخاصة**، دارالثقافة للنشر والتوزيع عمان– الأردن.

- حبيب، مجدي (1990).**اختبار الفئة الاجتماعية** ،القاهرة : دار النهظة العربية .

- حلس، داوود (2008) مبادئ التدريس العامة ، الجامعة الإسلامية ، غزة؛ مكتبة آفاق.

- الحيلة، محمد (2002) **تكنولوجيا التعليم من أجل تنمية التفكير بين القول والممارسة**، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان–الأردن.

- الخالص، بعاد (2008) **أثر تنمية التفكير التأملي لمعلمات رياض الأطفال باستخدام المنحنى الروائي في تصميم البيئة التعليمية وذكاءات الأطفال المتعددة**، رسالة دكتوراه، غير منشورة الجامعة الأردنية.

- دواني، كمال (2003) **الإشراف التربوي**، الطبعة الأولى ، نشر بدعم من الجامعة الأردنية.
- ريماوي، محمد (2003) **علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة:** دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان– الأردن.
- زيتون، منى (2005) **اختلاط المراهقين في التعلم وأثره في المهارات الاجتماعية** :دار الكتاب الجامعي ، العين الامارات .
- سعاده ، جودت (2010) **أساليب تدريس الموهوبين والمتفوقين**، عمان، دار ديبونو للنشرو التوزيع.
- الشكعة، علي (2007) مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدرسات العليا في جامعة النجاح الوطنية ،**مجلة جامعة النجاح للأبحاث** _ب المجلد (21) ، العدد (4) ، كلية العلوم التربوية ، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس _ فلسطين .
- الطيطي، محمد (2001). **تنمية التفكير الإبداعي**، دار المسيرة طبعة (1)عمان – الأردن.
- عبد الله، عاطف (2007) أثر استخدام نموذج ريجليوث للتدريس الموسع في تدريس التاريخ على التحصيل وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب الصف الأول الثانوي: **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، العدد(11) مصر.
- عبد الهادي، نبيل(2003) **مهارات في لغة التفكير**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عبد الوهاب، فاطمة (2005) فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري، **مجلة التربية العلمية**، مجلد (8) ، العدد (4) مصر.

- عبدالهادي، سامر(2006) **فعالية برنامج تدريبي مستند الى منحنى تعديل السلوك المعرفي في تنمية الكفاية الاجتماعية لدى عينة من طلبة الصف الثالث الأساسي** أطروحة دكتوراه غير منشورة الجامعة الأردنية، عمان– الأردن .

- العتوم، عدنان والجراح، عبد الناصر وبشارة، موفق(2011) **تنمية نهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية،** ط3 ، دار المسيرة، عمان.

- عطاري، عارف؛صالحة عيسان؛ ناريمان محمود (2009)، **الإشراف التربوي**، الطبعة الأولى، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

- عكاشة، محمود؛ عبد المجيد، أماني (2012) تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية المدرسية، **المجلة العربية لتطوير التفوق** ،العدد(4) المجلد الثالث، جامعةالعلوم والتكنولوجيا،الأردن .

- عماوي ، جيهان (2008) أثر **استخدام طريقة لعب الأدوار على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة _ فلسطين .

- عنزي، نواف (2013) **المهارات القيادية التصورية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى الطلبة في مدارس الموهوبين في المنطقة الشمالية في المملكة العربية السعودية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية.

- الغريب، أسامة (2003). **اضطراب مهارات الكفاءة الاجتماعية لدى ذوي التعاطي المتعدد والكحوليين**، دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة المنيا.

- الفار، زياد (2010) **فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب Web Quests في تدريس الجغرافي على مستوى التفكير التأملي والتحصيل لدى طلاب الصف الثامن الأساسي،** رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة الأزهر فلسطين.
- القريطي، أمين (2005) **سيكولوجية ذوي الإحتياجات الخاصة** . دار الفكر العربي القاهرة .
- قطامي، نايفة (2003) **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية** . دار الفكر للطباعة والنشر، عمان : الأردن .
- قطامي، نايفه (2010) **مناهج وأساليب تدريس الموهوبين والمتفوقين،** عمان دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- القطراوي، جميل(2010) : **أثر إستراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي** ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.
- كشكو، كمال (2005) **أثر برنامج تقني مقترح في ضوء الإعجاز العلمي في القرآن الكريم في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مادة العلوم بمدينة غزة،** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- كنعان، عاطف ، (2004). **برنامج فكّر**، الطبعة الأولى، دار جهينة للنشر والتوزيع.
- مشهراوي، بسام (2010) : **الدافع المعرفي والبيئة الصفية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة غزة،** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة _ فلسطين.

- المغازي، إبراهيم (2004). الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية، **دراسة نفسية** المجلد (14) العدد(3) – القاهرة.
- هلفش، جوردن، سميث، فايب (1963): **التفكير التأملي للتربية والتعليم** ، ترجمة الغزاوي، دار النهضة العربية ، القاهرة

المراجع الأجنبية:

1. Bandura, A. (1977) Self-efficacy: *Toward a unifying theory of behavioral change.* ***Psychological Review***, *84(2), 191-215.*
2. Berkson,L.(1993) Straight to the heart: Using reflective Writing to develop relational teachers, **Current Issues in Middle Level Education**,3(2)67.
3. Berlk,,1981, **Dilemms of schooling**. New york: Methuen.
4. Broek,V.G etall(2000) Behaviour of impulsive and non- impulsive humans in a temporal differentiation schedule of reinforcement. **Journal of Personality and Individual Differences** , V. 8 , N . 2 .
5. Bronson,M.B (2001) **Self-regulation in early childhood: Nature and nurture,** New York: Gilford press.
6. Clark, J. & Dixon, D.(2008). The impact mf social skills training on the self concepts of gifted high school students. **Journal of Secondary Gifted Education**. 8 (4).
7. Clark, B (.2008) .**Growing up Giftedness (7th ed.),** New York, Macmillan Publishing company
8. Cotton,F.(2003).**Reflective thinking among and between beginning professionals**. Dissertation Abstracts,61(2)571.
9. Cowart, B. L., Saylor C. F., Dingle, A. and Mainor, M. (2004) Social skills and recreational preferences of children with and without disabilities**. North American of Psychology**, 6 (1), 27-42

10. Craig,P.Eileen**.** The school as value-in fining institution' PH. P University of Washington , 1988 **' Dissertation abstract international** 49 (12) da 8826440.
11. De Bono,E(2003) **The Curt Thinking Skills Program**. New York Bergman, press.
12. Demerth, P. W.(1994**) relationship between mainstreamed special need student and their peers in urban middle school**: A case study Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New. Orleans, La April 4-8.
13. Feldman,R.S.(2001)**Social psychology**.(3rd)New Jersey: prentice Hall.
14. Francis, L.Hans,& Lewis,A.(2003) The Relationship Between Religion and Happiness Among German Students. **Pastoral Psychology.**51(4). 273-283
15. Galloway, B.& porath, M. (1997) **Parent and Teacher Views of Gifted Children's Social Abilities.** Roeper Review,20 (2).
16. Graham,H.(1986) **social skills, in Gallatly (ed.) the Skilful Mind, introduction to cognitive psychology** .(- pp-130-142) Milton Keynes: Open University Press.
17. Hallhan, D.P.,& Kauffman,j. M .(2011) . **Exceptional children**: Englewood Cliffs,NJ:Prentice Hall.
18. Hogan, G. (2003) **Training program to increasing the responsibility levels of fourth grade gifted children by promoting positive character, ad behaviors**, Eric information Nova South Eastern University.s
19. Howey,K.R,N.L.Zimpher.1989**.Profiles of pre-service teacher education**: In**quiry into the nature of programs**, Albany, Ny,State university of New York Press.
20. Ingram, Kathleen Wright, (2001) **The effects of reflective Thinking training on TAS, reflective thinking**, use of instructional activities, instructional.
21. **Killion.** J.P. and Todnem,G.R.(1999)A process For personal. Theory Building, **Educational Leadership** Vo: 48.6.
22. Kimmel, Sh. (2002) **Improving the social skills of fourth and fifth grade cognitively gifted students**, unpublished PHD Dissertation, Nove southeastern University.
23. Kovalik ,S and Olsen, K. (2010) **Kid's Eye View of Science: A Conceptual Integrated Approach to Teaching Science K-6**. First edition , U.S.A : Sage

24. Ladd,G.(1999) Peer relationships and social competence during and middle childhood, **Annual Reviews**, 50(1),333-359..
25. Lim Yuen, Angelique Lisa- (2011): **A Comparison of Students' Reflective Thinking Across Different Years in a Problem-Based Learning Environment** , Journal Articles; Reports . Research, http://www.eric.ed.gov/.29.
26. Meihs, N , Cillessen,A,Scholt,R,Segers,E,Spijkerman,R.(2010).Social Intelligence and Academic Achivement as Predictors of Adolescent Popularity . **Journal of Youth & Adolescence**,39(1),p62-72.
27. Nelson, G& Shapiro, J (2001) (The role of arousal in predicting impulsive and reflective children) **Journal of Personality and Individual Differences** , V. 8 , N .
28. Phan, Huy P. (2007): An Examination of Reflective Thinking, Learning Approaches, and Self-Efficacy Beliefs the University of the South Pacific A Path Analysis Approach , Educational A Path Analysis Approach **Educational, Psychology**,n6, http://www.eric.ed.gov/.
29. Phan, Huy Phuong (2009) Exploring Students' Reflective Thinking Practice, Deep Processing Strategies, Effort, and Achievement Goal Orientations, **Educational Psychology**, v29, n3, p297 313
30. Schneider, B, & Younger, A. (1996) Adolescent-parent attachment and adolescents' relations with their peers: A closer look. **Youth and Society**, *28*, 95-108.
31. Schon, Donald, (1987), **Educating the Reflective Practitioner**, San Francisco,
32. Shoon, A . (1987). The Reflective Practioner : How Professional Thinking's Action. **Educational psychology Journal**, V. 21, No. (19).
33. Sheridan, S, Hungelmann A, & Maughan D. (1999) A contextualized framework for social skills assessment, intervention . **The School Psychology Review**, 28(1), 84-103
34. Silverman, R. (1993) Intelligence as Thinking and Learning Skills,**Educational Leadership**, V. 39 s 18 - 20.
35. Simmons J.M,and Others :(1989)."Exploring the Structure of Teacher Reflection in Novice and Expert Teachers, the Birth of Developmental Taxonomy" **Paper Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association**, San Francisco, in Teaching and Teacher Education,Vol:4,No

36. Smith, Richard. A(1987) .The Effective School Principal**, Journal of Education International,** Western Australia.

37. Spence.J, & Helmrecich.R. (2003). Social skills). training with children and young people: Theory, evidence and practice. **Child and Adolescent Mental Health**, 8(2), 84-96.

38. Sppringer.Moseley, D. ;Baumfield, V. ;Elliott, J ;Gregson, M.;Higgins, S.;Miller, J.&Newton, D (2005) : **Frameworks for thinking**, fifth edition, U.K : Cambridge University press.

39. Stewart, Karen Elaine (2010): **The Role of Reflection: Preschool Teachers' Use of Reflective Thinking to Translate Higher Education Learning into Teaching Practice**, http://www.eric.ed.gov/.

40. Ten Dam,G.T.and volman,M.L.(2003).A life jacket or an art of living :Inequity in social competence education**. Available at ERIC Datab**.

41.Welsh ,J.A., Bierman, K.L.,& Mathis, E. T.(in press**).Parenting programs that promote school readiness.In Mss** Boivin and K. Bierman (Eds.) *Promoting school readiness and early learning: The implications of developmental research for practice*. New York: Guilford Press.

42.Westbrook, S.I & Rogers, L.N (1997) **An analysis relationship between students –invented hypotheses and the development of reflective thinking** strategies , Paper presented at the annual meeting of the national association for research in science teaching , Geneva.

43.Wildman (1994) . Reflective Thinking -integrated Theory and practice**, Journal of physical Education recreation and Dauce** , 65 , Issue(6) .

44. Zeichner, Rennet and Liston, Daniel (1996) New Jersey**: Lawrence, Erlbaum Asso,** Inc.

ملحق (1)

مقياس التفكير التأملي بصورته الأولية

استبانة التحكيم

الدكتور :...المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

وبعد

يقوم الباحث بدراسة بعنوان: " التفكير التأملي وعلاقته بالكفاية الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين في محافظة البلقاء" لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص الموهبة و الابداع من جامعة البلقاء التطبيقية ، ومن أدوات الدراسة المستخدمة مقياس ايزنك وويلسون للتفكير التأملي ، وذلك لتطبيقها على الطلبة الموهوبين في الصفوف السابع ،الثامن ،التاسع ،العاشر الأساسي ، ورغبة في الاستفادة من خبراتكم في هذا المجال، فإن الباحث يتطلع إلى مساعدتكم ومشاركتكم في إبداء رأيكم فيما ترونه مناسباً حول بنود الفقرات،بالحذف أو الإضافة أوالتعديل وذلك بوضع إشارة (×) في الخانة التي تعبر عن رأيكم . و مرفق مع هذه الرسالة التعريف الاجرائي مقياس ايزنك وويلسون للتفكير التأملي: وهي مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على مقياس التفكير التأملي المستخدمة في هذه الدراسة.

ولكم جزيل الشكر

القسم الثاني: فقرات الاستبيان

الرقم	الفقـرة	الانتماء للدراسة منتمٍ	غير منتمٍ	الصياغة اللغوية سليمة	غير سليمة	التعديل المقترح
1	هل تحب أن يتوفر لديك الوقت الكافي للاختلاء بنفسك؟					
2	هل تتردد عادة وتفكر مليًا قبل قيامك بالأشياء؟					
3	هل تفكر كثيراً وتتأمل في عملية الوجود والكون؟					
4	هل تحاول عادة البحث عن دوافع وأسباب تصرفات الآخرين؟					
5	هل تفضل قراءة صفحة الألعاب الرياضية في الجريدة على قراءة مقالة سياسية؟					
6	هل يندر أن تفكر في علاقتك و مشاعرك مع الآخرين والأشياء من حولك					
7	هل تحب دائماً أن تتعلم أشياء جديدة ولو لم تكن في مجال عملك أو تخصصك؟					

الرقم	الفقـرة	الانتماء للدراسة		الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
		منتمِ	غير منتمِ	سليمة	غير سليمة	
8	هل ترغب عادة بالتدخل في حل مشكلات عامة أو تخص الآخرين؟					
9	هل تنشغل عندما تواجهك مشكلة ما وتصمم على ايجاد حل لها ؟					
10	إذا شاهدت فلماً أو مسرحية هل تعلق في ذهنك بعض المشاهد لفترة طويلة ؟)					
11	هل عادة تستغرق في أفكارك لدرجة انقطاعك عن ما يدور من حولك؟					
12	هل حصل معك ولو مرة على الأقل أن قطعت الشارع وأنت غير منتبه؟					
13	هل تواجه الأفكار الجديدة عادة بالتحليل والمناقشة لمعرفة مدى مناسبتها لوجهة نظرك ولا تتعامل معها بردود فعل متسرعة؟)					
14	هل سبق لك أن كتبت محاولة شعرية أو أدبية؟					

الرقم	الفقــرة	الانتماء للدراسة		الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
		منتم	غير منتم	سليمة	غير سليمة	
15	هل تشعر بمتعة قوية بالعمل الذي يتطلب الرجوع إلى المكتبة كالأبحاث؟					
16	هل أنت معتاد على قراءة الجريدة اليومية وبشكل منتظم؟					
17	هل كثيراً ما تشعر بمتعة عندما تصل لحل مشكلة صعبة تواجهك؟					
18	هل عادة ما تستغرق بالتفكير و التأمل؟					
19	هل تندهش كثيراً عند مشاهدة تذكار أو مكان تاريخي؟					
20	هل تدخل عادة مع أصدقائك في مناقشات سياسية و اجتماعية؟					
21	هل تقضي وقتاً طويلاً لقراءة الكتب أو القصص أو المقالات؟					
22	هل تفضل عادة مشاهدة مسرحية على أن تشاهد برنامجاً وثائقياً أو حضارياً أو ثقافياً ؟					

الرقم	الفقـرة	الانتماء للدراسة		الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
		منتم	غير منتم	سليمة	غير سليمة	
23	هل تعتقد أنه لا جدوى من محاولة تحليل القيم الأخلاقية ومناقشتها لأنها ثابتة؟					
24	هل تستمتع كثيراً عند قراءة موضوعات فلسفية؟					
25	هل تعتقد أن التخطيط لمجتمع مثالي هو مضيعة للوقت؟					
26	هل تشعر بالملل من مناقشة مستقبل الحياة و المجتمع؟					
27	هل تحب العمل الذي يحتاج إلى ممارسة عملية أكثر من العمل الذي يحتاج إلى تفكير ؟					
28	هل لا تحب زيارة المتاحف التي تعرض التاريخ القديم؟					
29	هل تعتقد أنه من العبث أن يفكرالإنسان بما هو موجود بالفضاء الخارجي؟					
30	هل معتاد على قضاء وقت طويل في التفكير في حياتك الماضية ومشاكل الحياة التي تعيشها؟					

ملحق (2)

مقياس التفكير التأملي بصورته النهائية

عزيزي الطالب/هـ ....

بين يديك مجموعة من المواقف (مجموعة من الفقرات) التي تواجهك في حياتك الشخصية ، نرجو منك الاجابة عليها بصراحة وموضوعية من خلال وضع اشارة (**X**) تحت البديل المناسب من البديلين نعم او لا .

تستخدم المعلومات لغايات البحث العلمي فقط .

ولكم جزيل الشكر

القسم الثاني: فقرات الاستبيان

الرقم	الفقـرة	**نعم**	**لا**
1	هل تحب الاختلاء بنفسك؟		
2	هل عادة وتفكر مليًا قبل قيامك بالأشياء؟		
3	هل تفكر كثيراً وتتأمل في عملية الوجود والكون؟		
4	هل تحاول البحث عن دوافع وأسباب تصرفات الآخرين؟		
5	هل تفضل قراءة صفحة الألعاب الرياضية في الجريدة على قراءة مقالة سياسية؟		
6	هل مشاعرك وعلاقاتك مع الآخرين تؤثر في من حولك ؟		
7	هل تحب دائماً أن تتعلم أشياء جديدة ولو لم تكن في مجال عملك أو تخصصك؟		
8	هل ترغب عادة بالتدخل في حل مشكلات عامة أو تخص الآخرين؟		
9	هل تنشغل عندما تواجهك مشكلة ما وتصمم على ايجاد		

لا	نعم	الفقـرة	الرقم
		حل لها ؟	
		هل تعلق بذهنك بعض مشاهد فلم أو مسرحية لفترة طويلة ؟	10
		هل عادة تستغرق في أفكارك لدرجة انقطاعك عن ما يدور من حولك؟	11
		هل حصل معك ولو مرة على الأقل أن قطعت وأنت غير منتبه؟	12
		هل تؤثر الأفكار الجديدة عند المناقشة على ردود أفعالك ؟	13
		هل سبق لك أن كتبت محاولة شعرية أو أدبية؟	14
		هل تشعر بمتعة قوية بالعمل الذي يتطلب الرجوع إلى المكتبة كالأبحاث؟	15
		هل أنت معتاد على قراءة الجريدة اليومية وبشكل منتظم؟	16

الرقم	الفقـرة	نعم	لا
17	هل تشعر بمتعة عندما تصل لحل مشكلة صعبة تواجهك؟		
18	هل تستغرق بالتفكير و التأمل؟		
19	هل تندهشً عند مشاهدة تذكار أو مكان تاريخي؟		
20	هل تدخل مع أصدقائك في مناقشات سياسية و اجتماعية؟		
21	هل تقضي وقتاً طويلاً لقراءة الكتب أو القصص أو المقالات؟		
22	هل تفضل عادة مشاهدة مسرحية على أن تشاهد برنامجاً وثائقياً أو حضارياً أو ثقافياً ؟		
23	هل تعتقد أنه لا جدوى من محاولة تحليل القيم الأخلاقية ومناقشتها لأنها ثابتة؟		
24	هل تستمتعً عند قراءة موضوعات فلسفية؟		
25	هل تعتقد أن التخطيط لمجتمع مثالي مضيعة للوقت؟		

الرقم	الفقـرة	نعم	لا
26	هل تشعر بالملل من مناقشة مستقبل الحياة و المجتمع؟		
27	هل تحب العمل الذي يحتاج إلى ممارسة عملية أكثر من العمل الذي يحتاج إلى تفكير ؟		
28	هل تحب زيارة المتاحف التي تعرض التاريخ القديم؟		
29	هل تعتقد أنه من العبث أن يفكرالإنسان بما هو موجود بالفضاء الخارجي؟		
30	هل أنت معتاد على قضاء وقت طويل في التفكير في حياتك الماضية ومشاكل الحياة التي تعيشها؟		

ملحق (3)

مقياس الكفاية الاجتماعية بصورته الأولية

الدكتور:..المحترم

السـلام عـليكـم ورحـمـة الله وبركـاتـه ...وبعد

يقوم الباحث بدراسة بعنوان: " التفكير التأملي وعلاقته بالكفاية الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين في محافظة البلقاء" لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص الموهبة و الإبداع من جامعة البلقاء التطبيقية . ومن أدوات الدراسة المستخدمة مقياس الكفاية الاجتماعية وذلك لتطبيقها على الطلبة الموهوبين في الصفوف السابع، الثامن ، التاسع ، العاشر الأساسي ، ورغبة في الاستفادة من خبراتكم في هذا المجال؛ فإن الباحث يتطلع إلى مساعدتكم ومشاركتكم في إبداء رأيكم فيما ترونه مناسباً حول بنود الفقرات بالحذف أو الإضافة أو التعديل، وذلك بوضع إشارة (×) في الخانة التي تعبر عن رأيكم علما أن المقياس **يتضمن الأبعاد التالية :**

أ – بعد المهارات الشخصية ب – بعد مهارات إدارة الذات ج – بعد المهارات الأكاديمية

و مرفق مع هذه الرسالة التعريف الاجرائي للكفاية الاجتماعية :وهي مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على مقياس الكفاية الاجتماعية المستخدمة في هذه الدراسة.

ولكم جزيل الشكر

القسم الثاني: فقرات الاستبيان

الرقم	الفقـرة	الانتماء للمجال		الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
		منتمٍ	غير منتمٍ	سليمة	غير سليمة	
بعد المهارات الشخصية						
1	أقوم بتقديم المساعدة لزملائي					
2	ألتزم بالتعليمات المعطاة لي من قبل المعلم					
3	أتفهم رغبات زملائي الطلبة					
4	أنا شديد الحرص على نيل اعجاب زملائي الطلبة					
5	أمتلك مواهبَ تنال إعجاب زملائي الطلبة					
6	أنمي معارفي باستخدام الإنترنت					
7	يسهل علي تكوين صداقات مع الآخرين					
8	أتصف بروح الدعابة مع زملائي الطلبة					
9	أتعاون مع زملائي في المدرسة فيما يخص الدراسة					
10	أقدم المساعدة اللازمة لزملائي الطلبة					
11	أبادر بإلقاء التحية على زملائي الطلبة					
12	أراعي مشاعر الآخرين					

الرقم	الفقـرة	الانتماء للمجال		الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
		منتمٍ	غير منتمٍ	سليمة	غير سليمة	
13	أقدم مصلحة زملائي الطلبة على مصلحتي الخاصة					
14	تتميز علاقتي بالدفء مع الآخرين					
15	أبقي على تواصل مع زملائي الطلبة					
16	لا أتصرف بعدوانية اتجاه زملائي					
17	أثني على نجاحات زملائي					
18	أحترم خصوصيات الآخرين (أشارك بنشاط في الأنشطة المدرسية					
19	يحدثني زملائي عن مشاكلهم و همومهم					
20	أسامح الآخرين عندما يسيئون إليّ					
21	رغبتي كبيرة بالنجاح أتعاون مع زملائي في حل مشاكلهم					
بعد مهارة إدارة الذات						
22	أقوم بزيارة المكتبة لقراءة الكتب					
23	أحافظ على ممتلكات المدرسة					

الرقم	الفقـرة	الانتماء للمجال		الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
		منتمِ	غير منتمِ	سليمة	غير سليمة	
24	أستطيع الجلوس هادئًا لفترة طويلة					
25	أشارك في الأنشطة الاجتماعية المدرسية					
26	أطيع القوانين و التعليمات المدرسية					
27	أسأل عن الأمور التي لا أعرفها					
28	أجيد المرح و المزاح الملتزم مع زملائي الطلبة					
29	لدي المقدرة على تنظيم وقتي					
30	أقوم بإنجاز واجباتي المدرسية بالوقت المحدد					
بعد المهارات الاكاديمية						
31	أقدر على الفهم السريع لشرح المعلم					
32	أحافظ على النظام					
33	أستطيع السيطرة على أعصابي عند الغضب					
34	أتفاعل مع نوعيات مختلفة مع زملائي					
35	أطلب المساعدة المدرسية عند الحاجة					
36	أحرص على التفوق					

الرقم	الفقـرة	الانتماء للمجال		الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
		منتمٍ	غير منتمٍ	سليمة	غير سليمة	
37	أنصت جيدا أثناء شرح المعلم					
38	أمتلك المقدرة على تنظيم أفكاري عند الحديث مع الآخرين					
39	يسهل علي الانتقال من نشاط علمي إلى آخر					
40	أستمتع بالعمل مع زملائي					
41	يعاملني المعلمون معاملة حسنة كوني متفوقا					
42	أجيد الدخول في مناقشات علمية مع زملائي					
43	أحترم زملائي					
44	أحب منافسة زملائي دراسيا					

ملحق (4)

مقياس الكفاية الاجتماعية بصورته النهائية

عزيزي الطالب/ة ....

بين يديك مجموعة من المواقف (مجموعة من الفقرات) التي تواجهك في حياتك الشخصية والاجتماعية، نرجو منك الاجابة عليها بصراحة و موضوعية من خلال وضع اشارة (**X**) تحت البديل المناسب من البدائل الأربعة: (تنطبق دائما او تنطبق كثيرا او تنطبق نادرا أولا تنطبق أبدا).

تستخدم المعلومات لغايات البحث العلمي فقط .

ولكم جزيل الشكر

القسم الثاني: فقرات الاستبيان

الرقم	الفقـرة	تنطبق دائما	تنطبق كثيرا	تنطبق إلى حد ما	تنطبق نادرا	لا تنطبق ابدا
1	أتصرف بلباقة في تعاملي مع زملائي الطلبة					
2	ألتزم بالتعليمات المعطاة لي من قبل المعلم					
3	أتفهم رغبات زملائي الطلبة					
4	أنا أحرص على نيل اعجاب زملائي الطلبة					
5	أمتلك مواهبَ تنال إعجاب زملائي الطلبة					
6	أنمي معارفي باستخدام الإنترنت					
7	يسهل عليّ تكوين صداقات مع الآخرين					
8	أتصف بروح الدعابة مع زملائي الطلبة					
9	أتعاون مع زملائي في المدرسة فيما يخص الدراسة					
10	أقدم المساعدة اللازمة لزملائي الطلبة					
11	أبادر بإلقاء التحية على زملائي الطلبة					
12	أراعي مشاعر الآخرين					
13	أقدم مصلحة زملائي الطلبة على مصلحتي الخاصة					

الرقم	الفقـرة	تنطبق دائما	تنطبق كثيرا	تنطبق إلى حد ما	تنطبق نادرا	لا تنطبق ابدا
14	أحرص على تميز علاقتي بالدفء مع الآخرين					
15	أبقي على تواصل مع زملائي الطلبة					
16	لا أتصرف بعدوانية اتجاه زملائي					
17	أثني على نجاحات زملائي					
18	أحترم خصوصيات الآخرين					
19	يحدثني زملائي عن مشاكلهم و همومهم					
20	أسامح الآخرين عندما يسيئون إليّ					
21	رغبتي كبيرة بالنجاح					
22	أقوم بزيارة المكتبة لمطالعة الكتب المختلفة					
23	أحافظ على ممتلكات المدرسة					
24	أستطيع الجلوس هادئا لفترة طويلة					
25	أشارك في الأنشطة الاجتماعية المدرسية					
26	أطبق القوانين و التعليمات المدرسية					
27	أستفسر عن الأمور التي لا أعرفها					

الرقم	الفقـرة	تنطبق دائما	تنطبق كثيرا	تنطبق إلى حد ما	تنطبق نادرا	لا تنطبق ابدا
28	أجيد المرح و المزاح الملتزم مع زملائي الطلبة					
29	لدي المقدرة على تنظيم وقتي					
30	أقوم بإنجاز واجباتي المدرسية بالوقت المحدد					
31	أقدر على الفهم السريع لشرح المعلم					
32	أحافظ على النظام					
33	أستطيع السيطرة على أعصابي عند الغضب					
34	أتفاعل مع نوعيات مختلفة مع زملائي					
35	أطلب المساعدة المدرسية عند الحاجة					
36	أحرص على التفوق					
37	أنصت جيدا أثناء شرح المعلم					
38	أمتلك المقدرة على تنظيم أفكاري عند الحديث مع الآخرين					
39	يسهل علي الانتقال من نشاط علمي إلى آخر					
40	أستمتع بالعمل مع زملائي					

الرقم	الفقـرة	تنطبق دائما	تنطبق كثيرا	تنطبق إلى حد ما	تنطبق نادرا	لا تنطبق ابدا
41	يعاملني المعلمون معاملة حسنة كوني متفوقا					
42	أجيد الدخول في مناقشات علمية مع زملائي					
43	أحترم زملائي					
44	أحب منافسة زملائي دراسيا					

ملحق رقم(5)

قائمة بأسماء المحكمين

اسم المحكم	الجامعة	التخصص
أ.د. موسى جبريل	الجامعة الاردنية	علم نفس عام
أ.د. جميل الصمادي	الجامعة الاردنية	تربية خاصة
أ.د. حسين شرعه	الجامعة الاردنية	علم نفس تربوي
أ.د. سامي ملحم	جامعة عمان العربية	ارشاد نفسي
د. ناجي السعايدة	جامعة البلقاء التطبيقية	تربية خاصة
د. محمد عباس	جامعة عمان العربية	قياس وتقويم
د. إيمان البوريني	جامعة البلقاء التطبيقية	علم نفس تربوي/ معرفي
د. فؤاد الجوالدة	جامعة عمان العربية	تربية خاصة
د. محمد المصري	جامعة عمان العربية	قياس وتقويم
د. عبدالناصر العكايلة	جامعة الجوف	قياس وتقويم

Abstract

Reflective thinking and its relationship to social competence among gifted students in King Abdullah schools for excellence in the Balqa Governorate

By

Refat Mohammed Saeed Zafar

Supervisor

Dr. Naji Menwer Al-saaideh

Assosiated Prof

This study aims at discovering reflective thinking and its relation to social competence among gifted students in King Abdullah the second school for Excellence in Balqa Directorate. The sample of the study consists of all student in the school at a total of 350 male and female students in the scholastic year 2012-2013.

To achieve the objectives of the study the researcher used two scales: the first one is reflective thinking scale (Ezenlc & Wilson) prepared by Barakat. The second scale is the social competence scale consisted of the following skills: (Time management, Academic skills, and Personal skills). After collecting data of the study and analyzing them, using suitable statistical methods, the researcher reached to number of results:

The 4% of the members of the studied sample had a low level in reflective thinking. Also 8.57% of the members of the studied sample had moderate level in reflective thinking, and 87.43% had a high level in reflective thinking. All skills of social competence which

the students of King Abdulla the second in al Balqa Directorate had were among the high level.

There are statistical differences in time management and academic skills in favor of the female whereas in personal skills they are in favor of the males compared to female students.

Based on these results the research recommends the following:

The necessity of creating a suitable environment for students to help them in reflective thinking through training teachers on reflective thinking strategies. Making more studies on the relationship between reflective thinking and on other variables such as scientific achievements and motivation. The necessity to focus on written works that allow students ideas to emerge spontaneously as well as to develop reflective thinking.

-Introduction:

The current era is characterized by rapid changes surrounded by many challenges; those changes have included scientific and technological progress and openness to the world which can be seen at high speed of communication. In order to meet these rapid developments, we must pay attention to the development of creative minds capable of solving problems, and it has become the development of mental abilities of the students one of the main objectives of the educational process in the countries of the world, all in accordance with the principles of programmed education that is seeking to organize students' thinking and take advantage of their creative abilities (Titi,2001).

Thinking is considered to be what distinguishes humans from other organisms, so it has got a lot of attention. Numerous studies and varied definitions. Debono (1989) has defined it as the patient or prudent exploration of experience in order to reach a goal, such as understanding, decision-making, planning, and problem solving or judging something. Nashawati (1996) defined it as the most complex cognitive activities or more progressive, resulting from humans' ability to deal with symbols and concepts and using it in a variety of ways that makes him able to solve the problems he faces in various educational and living conditions. Alwaqfi (1998) also defined it as a mental effectiveness, symbolic or conceptual uses memory and cognition, and mediates the alarm and response to make the behavior reasonable.

Jarwan (1999) adds that thinking is a whole process through which we make the mental processing of sensory input and feedback, to create ideas, reasoning or judgment, including cognition and previous experience and conscious processing and incubation and intuition, and through which experience gains meaning. A Zghoul (2009) indicates that thinking helps individuals to adapt to current conditions, and identified it as a complex cognitive process involving information in order to access to the outputs .

With reference to the theoretical literature,There are different forms of thinking among people.The most important are (logical thinking ,inductive thinking deductive, abstract thinking , insightful thinking , critical thinking, creative thinking), (Atoom, 2004)

Reflective thinking is the behavior which includes careful and active thinking in any practice or belief in the light of the rules it adopts and its results. It also includes meditation as a method to face problems. (Jarwan, 2012)

Thinking skills are specific operations people practise and use intentionally in the processing of information, such as the skill of identifying problems and find the assumptions which aren't mentioned in the text or to evaluate the evidence .

Westbrook and Rogers (1991) appointed that we can say that the development of reflective thinking skills is considered an urgent need to meet the requirements of the times and to adapt to them, as well as for the development of society and discover all the unknown in this world, which enables individuals to develop their intellectual abilities, which is reflected on the academic success, and improve the level of achievement, The proper thinking helps learner success and gives them a feeling of happiness and excellence, and establish a good relationship with his teachers and his family and his friends, as well as its role in achieving the needs and the development of his knowledge, in addition to that it is necessary for the development of education

Reflective thinking is an old term which captured the attention of many great educators in their writings in the field of educational psychology, such as (Binet), (James) and (Dewey) but the research in this subject had disappeared from studies during the flourishment of behaviorism , until Schon (1983) began writing on the subject of reflective thinking and its role in the preparation of teachers before and after service. Then researchers paid attention to analytical and critical thinking to use the term meditation in their research reports, and particularly those related to classroom teaching and in training teacher in service . It seems that the rapid shift toward focusing on the study of reflective thinking came as a result the researchers who were convinced that the educational experience is built gradually through passing educational situations, and that the teacher's professional knowledge formed partially from the educational institutions responsible for preparing him and his interaction with himself in educational situations, requiring him to think deeply on his practices before taking decisions on these practices Mustafa (1992)

(Salman, 2004)stated that gifted children suffer from the problems of social harmony and the most important one is : the difficulty of making friends with others , verbal difficulty in communicating with them , searching for friends and their feeling of alienation , feelings of inferiority and the bad adaptation with their brother and their peers.

The talented can rely on themselves as a group they show a good level of social adaptation and a few of them are suffering from social problems and need an intervention because the high cognitive ability that they own, protects and backed to deal with the pressures and conflicts more than their normal peers. that's why some scholars see that gifted children suffer from internal struggles as well as they are less socially adaptive (Silverman,1993)

Social competence helps in the formation of positive relations between the child and others. It helps the child to gain social information which suits his age, and help get rid of some bad social behavior patterns, and in earning social skills ,as most researchers see that social skills and social competence are synonymous concepts ,as social skill express social skills proficiency Zaytoon(2005).

Social competence also helps the individual to feel comfortable in social situations and his willingness to participate in the and social activities, and to make enough effort to achieve satisfaction in social relations and the integration in the playing or work, and feeling confident about social behavior, and to achieve continuous balance between the individual and his social environment to satisfy his personal and social needs.Habib (1990)

Spence (1983) divided social competence skills into two groups: the (Micro and macro social skills): micro skills included verbal communication skills and non-verbal ones .In addition to to empathy and altruism The macro social skills has included social cognition and cooperation ,and problem solving which cab acquired through learning. Argyle (1983) . According to Bandura (1977) The theory of social learning showed that child social learning is affected by imitation and praising and the individual willingness .

Some researchers believe that social competence for people of special needs is the outcome of activities of a person based on the number of types of work they do or systematic work which work in , and the number of friends and clubs that are involved in

or their hobbies, while others focused on the quality of those activities and relationships Berkson(1993)

Lately interest and research on the social, academic and behavioral characteristics of some gifted children started, where some aspects emerged, arousing surprise and impressiveness, and others call for the search in the solutions and treatments, and in fact these treats involve a lot of important facts that educators have not paid attention to, so they replaced by many psychological and behavioral problems ..

When we feel this difference, we should change the angle of thinking that the child may be creative and has some or all of the abilities,(genera abilities , creative, productive, academy achievement abilities and leadership abilities, ...) but does not possess enough social competence . Jawaldh and Aalghemh (2012)

-The problem and the questions of the study :

The problem of the study appeared through the researcher research on educational literature and previous studies related to personal of and social problems facing gifted students, which negatively affects their social interaction with their peers, whether in regular school or schools of the gifted .Through the work of researcher as a school principal where there are gifted and non gifted students ,and through his daily observations and his feeling of the importance of the need for strategies that help gifted students to deal with their peers from the social aspects and develop their abilities in development of their social skills ,which will be reflected positively on their level of social and personal adjustment, inside or outside the school. Despite the high-level of cognitive abilities that gifted children own and the attention of educators in this aspect, but other aspects of the personality of the gifted person has not yet received this attention, although many of the social and psychological problems they face, this pushed the researcher to study the relationship between level of reflective thinking and its relationship to social competence among the gifted it will specifically answer the following questions:

1. What is the level of reflective thinking among gifted students in the schools King Abdullah for Excellence in Balqa governorate ?

2. What is the level of social competence among gifted students in King Abdullah school for Excellence in Balqa governorate ?
3. Are there any statistically significant differences at the level of significance (a = 0.05) among the gifted students in King Abdullah for Excellence schools in Balqa Governorate in the level of social competence attributed to gender ?
4. Are there any statistically significant differences at the level of significance (a = 0.05) among the gifted students in King Abdullah for Excellence schools in Balqa Governorate in the level of reflective thinking attributed to gender ?
5. Are there any statistically significant differences at the level of significance (a = 0.05) between the reflective thinking and social competence among gifted students in King Abdullah for Excellence schools in Balqa governorate?

The importance of the study:

1. The importance of the study comes through what it can add to theoretical literature on the subject of reflective thinking and its relationship to social competence among gifted students,
2. To identify the role of reflective thinking in improving the level of social agreement and social competence among gifted students and
3. To give the opportunity to study other variables on reflective thinking and its relationship to many aspects of psychological and social adjustment and personal in order to make a balance in the multiple aspects of the gifted personality, which is reflected in a positive social interactions, both in their dealings with their peers or with their community.
4. In guiding education officials to l reduce social problems faced by gifted students it also seeks to draw the attention of counselors in schools of gifted students to prepare plans and detect methods suitable for social problems and use strategies to alter the appropriate behavior

5. To urge educators to prepare training programs in the areas of different thinking, especially reflective thinking in order to solve a lot of the social and psychological problems by including reflective thinking strategies in improving social and self- competence of gifted students.

Terms and definitions :

Reflective thinking Dewey (1961) defined it as "insightful t knowledge in the deeds lead to analyze actions and decisions and outcomes, while (Scchon) defined it as the ability of an intuitive person to help him to an active careful investigation about his conceptual beliefs and experiences to describe situations and events, and to analysis it and derive inferences and creating useful rules for training and learning in other similar situations (Schon ,1987) .Procedurally defined as the sum of scores obtained by the student on a scale of reflective thinking used in the study

Gifted students: They are children or young people who are diagnosed in pre-school or at school basic or secondary having the potential or mental abilities , creative , academic , leadership, and so they need special services and care for the development of these potential and capacity to its utmost limit (Jerwan 2012) Gifted students defined procedurally for the purposes of this study are students attending King Abdullah schools of excellence in the Balqa governorate in the second semester 2012-2013.

Social competence: (Quart ,2004) defined social competence as the ability to actively participate in social situations , and it is one of the most important basic skills to succeed in life and it appears for children through social behavior with their friends or with older peers (cowart: 2004.

-The limitations of the study:

The study is limited by the following limitations:

-**Human limits**: The present study is limited to talented students at the School of King Abdullah II schools for Excellence in Balqa Governorate.

-Time limits: the second semester of the academic year (2012/2013)

-**Place limits** :the study will be applied in the King Abdullah II School for Excellence in Balqa Governorate

-The study population:

The study population consists of all students in King Abdullah for Excellence schools in Balqa governorate, totaling (350) male students (155) females (195) and community will be chosen study intentionality way.

-The study sample:

Consists of all students, of King Abdullah school for Excellence (male and female) in the primary and secondary phase. Sample will be selected randomly

The researcher will take samples selected from the study population consisted of King Abdullah school students for excellence

- **Procedures for the study**:

The scale of (Walker McConnell) of social and academic competence of gifted students will be developed .Anther scale for the reflective thinking will be developed depending on Eisenk and with reference to the literature of the subject and previous studies.

-Both scales will be presented to ten specialists in psychology and special education, in order to find out the appropriateness of the paragraphs and drafting .

-The researcher will get a formal letter from the university to visit the school in order to determine the study sample

- Both measures will be applied to the study sample

-The researcher will use the appropriate statistical treatments to answer questions and extract the results

-Study variables:

: reflective thinking.

: Gender (Male, Female)

: social competence,

grade (Basic, Secondary)

-S**tudy scale**:

The researcher will develop a scale to measure reflective thinking based on (Walker – McConnell scale) for the social competence after referring to the theoretical literature and related studies.

-Validity:

The tests will be reviewed by a committee of Jordanian university professors and specialists.

Reliability

The researcher will check the reliability of the tests by applying them to an exploratory sample of King Abdullah school students for excellence from outside the study sample and test the reliability by Cronbach alpha and method of test re-test.

References:

1 - Ibrahim , Aziz (2002) . **Encyclopedia of Teaching** V(2), Amman, Jordan: Dar Almaseera for publication and distribution .

2 - Ibrahim , Aziz (2005) **By thinking from the perspective of education** , the first edition, Cairo , Egypt :The world of books

3 - Abu Bashir , the names (2012 **) The impact of the use of strategies beyond the knowledge in the development of reflective thinking skills in the curriculum of technology among the students of the ninth primary Central province** , Unpublished

MA Thesis , Faculty of Education , Al-Azhar University , Gaza Palestine .

4 - Abu Sekran , Hanan (2006) **The impact of a proposed program in teaching algebra on the development of deductive reasoning abilities among the students of the sixth grade** , Unpublished MA Thesis , college girls , graduate program between the University of Ain Shams and Al-Aqsa University in Gaza _ Palestine .

5 - Abusbih , Taghreed (2011) **. The impact of a training program based on the style of reflective thinking in the development of problem-solving skills and creative achievement among eighth grade students in the Arabic language ,** Unpublished MA Thesis , Balqa Applied University .

6 - Abu Amsha , Khaled (2006) **: The importance of reflective thinking and its impact on student learning** , unpublished Ph.D. thesis , Faculty of Educational Studies and psychological upper , Amman Arab University for Graduate Studies , Amman, Jordan .

7 - Abu Nehel , Jamal (2010) **: Reflective thinking skills in the content of Islamic education curriculum for primary and tenth grade students gain over them** , Unpublished MA Thesis Faculty of Education , Islamic University , Gaza, Palestine _

8 - Osterman , Karen , Robert , Kon Kass (2002) , **Reflective practice for educators** , translated by Munir Hourani , University Book House , the eye.

9 - Barakat , Ziad (2005) . **The relationship between reflective thinking and achievement among a sample of university students and high school students in the light of some demographic variables** , Al Quds Open University .

10 - Thaqafi , Abdullah , Hamouri , Khaled , Bird , Qais (2013) Reflective thinking among students and its relationship to social values. Department of Special Education excelling academically and Antiquities in Taif University . **Arab Journal for the development of excellence**, the number(6)Volume IV .

11 - Jaber , Abdul Hamid (2010) . **Frameworks of thinking and theories guiding for teaching , learning and research.** Amman, Jordan , Dar Almaseerar for publication , distribution and printing.

12 - Jerwan , Fathi (2012B) . **Talent , creativity and excellence** ,Amman, Jordan:Dar Al Fikker

13 - Jerwan , Fathi Abdul Rahman (2012 A) . **Teaching thinking concepts and applications**., Amman, Jordan: Dar Al-fikker for printing and publishing.

14 - F , Abla (2002) . **Psychological parenting skills** , Beirut : Dar Al Ma`refa.

15 - Jamal, Maha (2001) **Mental processes and thinking skills through the processes of learning and teaching** Al- Ein,Arab Emarites:Dar Atta`leem AlJame`ee

16 - Jawaldh , Fouad ; Qamish , Mustafa (2012) . **Educational programs and therapeutic approaches for people with special needs** - Amman , Jordan .

17 - John Dewey (1910) **How we think** , translated by Abdul -Aziz Abdul- Hamid , Cairo, Egypt: Dar Al Nahda.

18 - Habib , Majdi (1990) . **Testing social category** , Cairo,Egypt : Dar Alnhzh Al-Arabya .

19 - Hillis , David (2008 **) General principles of teaching** , the Islamic University of Gaza ; library prospects .

20 - Hammouda , Ferial (2011**) The system of values and ethics among secondary school students** . Unpublished Ph.D. thesis , Faculty of Education - University of Damascus .

21 - Haider , Abdul Latif (2004) . **Action research in professional practice and improvement** . Al-Ein,Arab Emirates : Dar Al-Kalam

22 - resourceful , Muhammad (2002) **Educational Technology for the development of thinking and practice between say** , the first edition, Amman ,Jordan : Dar Al-Maseera for publication and distribution.

23 - pure , dimensions (2008) **The impact of the development of reflective thinking for kindergarten teachers using the curve novelist in the design of the learning environment and Zkaouat multiple children** , Ph.D. thesis , unpublished University of Jordan .

24 - Khuraisat , Muhammad (2005) . **The impact of a training program on reflective thinking to solve problems in preparing for reflective thinking** unpublished Ph.D. thesis , Yarmouk University , Irbid - Jordan .

25 - Khawaldah , Hamza (2012) . **Ways of thinking and their relationship to skillfully solve problems for gifted students in innovative centers in the northern region in Jordan** , unpublished Master Thesis , Graduate School , Balqa Applied University , Amman, Jordan .

26 - Davani , Kamal , (2003) **. Educational Supervision** , the first edition published with the support of the University of Jordan .

27 - Rababa'a , Ali Mohammed (2009) **The impact of strategies of teaching participating, dialogue and the ways ordinary achievement and the development of reflective thinking in Islamic Education among secondary school students in Jordan** , Ph.D. thesis unpublished , Faculty of Educational Studies and psychological upper , Amman Arab University for Graduate Studies , Amman, Jordan .

28 - Rimawi , Mohammed , (2003) , **The science of Growing and Psychology: Childhood and Adolescence** Amman , Jordan :Dar Almaseera for publication and distribution .

29 -Zaytoon, Mona (2005) **Socializing of adolescents in learning and its impact on social skills,** Al-Ein Arab Emirates : University Book House .

30 - Sufian , Nabil (1998) . **IQ and social values and their relationship to psychological and social consensus among the students of psychology at the University of Taiz** . Unpublished Ph.D. thesis _ University of Baghdad , Iraq .

31 - Saadat , Mohammad (2001) . **Social values among high school students** . Unpublished Ph.D. thesis , Graduate Institute of Childhood - Ain Shams University .

32 - Shaka , Ali (2007) : The level of reflective thinking among the students of undergraduate and postgraduate in -Najah National University , **Najah University Journal for Research _ b** Volume 21 , Issue 4 , ESF , Najah National University, Nablus _ Palestine .

33 - Smadi , Ali (2003) . **The impact of a training program at the level of motor skills and self-concept and adequate social for students with learning difficulties** , unpublished Ph.D. dissertation , Amman Arab University for Graduate Studies , Amman - Jordan .

34 - Titi , Muhammad (2001) **. The development of creative thinking** , Amman , Jordan :Dar Al-Maseera

35 - Abdullah , Atef (2007) : The effect of using a form of teaching Riglyot expanded in the teaching of history on the achievement and the development of reflective thinking skills among students in the first grade secondary **.** Egypt : **Journal of Educational Association of Social Studies** , the number (11)

36 - Abdul-Hadi , Samer (2006**) Document the effectiveness of the training program to the curve of cognitive behavior modification in the development of social competence**

in a sample of students from the third grade primary unpublished Ph.D. dissertation , University of Jordan , Amman - Jordan .

37 - Abdul-Hadi , Nabil (2003) **In the language skills of thinking** , Amman, Jordan : Dar Al-Maseera for Publishing and Distribution

38 - Abdul Wahab , Fatima (2005) The effectiveness of the use of certain strategies and metacognition in the collection of physics and the development of reflective thinking and the trend towards the use of second-grade students of secondary Azhari **, Journal of Science Education** , Volume 8 , Issue (4) .

39 - Atari , Aref , valid Aasan , Nariman Mahmoud (2009) , educational supervision , the first edition **, the farmer library for publishing and distribution .+**

40 - Aqeel , Hanan (2004) ,**The effectiveness of a pilot program to improve the social skills of some talented teenage girls in Saudi Arabia** , unpublished Ph.D. thesis , University of Ein Shams .

41 - Okasha , Mahmoud Abdel- Meguid, Amani (2012) The development of social skills for gifted children with behavioral problems, school , **Arab Journal for the development of excellence**, the number (4) Volume III .

42 - Amawi , Ceyhan (2008): **Effect of using role-playing games on the development of reflective thinking among the students of the third grade primary** , unpublished Master Thesis , Faculty of Education , Islamic University , Gaza _ Palestine .

43 - caprillic , Nawaf al (2013) **leadership skills and conceptual thinking contemplative relationship with the students in the schools of talented people in the northern region of Saudi Arabia** , Unpublished MA Thesis , Balqa Applied University .

44 -Ghareeb , Osama (2003) . **Disorder social competence skills at dealing with multi-alcoholics** , unpublished PhD , Faculty of Arts , University of Minya.

45 - Far , Ziad (2010**) The effectiveness of the use of cognitive trips across the Web Quests in teaching geographical level reflective thinking and learning among students in the eighth grade** , Unpublished MA Thesis , University of Al-Azhar Palestine .

46 - Kitami , Naifeh (2003) . **Teaching the basic thinking of the stage** ..

47 - Kitami , Yusef, Kitami , Nayfeh , (2001) . **Psychology of teaching**. Amman, Jordan:Dar Ash-shorook.

48 - Alqtarawi , Jameel (2010) : **The impact of strategic similarities in the development**

of science and reflective thinking skills in science among students in the eighth grade , Unpublished MA Thesis , Faculty of Education , the Islamic University of Gaza, Palestine .
49 - Kishku , Kamal (2005) **The impact of the program of technical proposal in light of the scientific miracles in the Qur'an in the development of reflective thinking among the students in the ninth grade science in Gaza City** , Unpublished MA Thesis , Faculty of Education , Al-Azhar University , Gaza, Palestine .

50 – Kana`an , Atef , (2004) .**Fakker Program** , the first edition , Dar Juhaynah for publication and distribution .

51 - Masharawi , Bassam (2010) : **Cognitive motivation and classroom environment and its relationship with reflective thinking among secondary school students in Gaza City** , Unpublished MA Thesis , Faculty of Education , Al-Azhar University , Gaza _ Palestine .
52 - Maghazi , Abraham (2004) . Social competence and its relationship to academic achievement among students in the College of Education , psychological study , **Cairo folder** (14) Issue (3)
53 - Moses , Farouk (1981) **Educational Psychology** , First Edition Dar Althakaffa for publication and distribution .
54 - Hlvh , Gordon , Smith , Vibe (1963) **: Reflective thinking for education , translation Ghazzawi** Cairo Egypt : Dar Al-Nahda Al-Arabyya,

55-Bandura, A. (1977) **Self-efficacy: *Toward a unifying theory of behavioral change*.** *Psychological Review, 84(2), 191-215.*

56-Berkson,L.(1993) Straight to the heart: Using reflective Writing to develop relational teachers, **Current Issues in Middle Level Education**, 3(2)67.
57-Broek,V.G etall(2000) Behaviour of impulsive and non- impulsive humans in a temporal differentiation schedule of reinforcement. **Journal of Personality and Individual Differences** , V. 8 , N . 2 .
58-Bronson,M.B (2001) **Self-regulation in early childhood: Nature and nurture,** New York: Gilford press.
59-Clark, J. & Dixon, D.(1997). The impact mf social skills training on the self concepts of gifted high school students. **Journal of Secondary Gifted Education**. 8 (4).

60-Clark, B (.2008) .**Growing up Giftedness (7th ed.),** New York, Macmillan Publishing company

61-Cotton,F.(2003).**Reflective thinking among and between beginning professionals**. Dissertation Abstracts,61(2)571.

62-Cowart, B. L., Saylor C. F., Dingle, A. and Mainor, M. (2004) **Social skills and recreational preferences of children with and without disabilities.** North American of Psychology, 6 (1), 27-42

63-raig,P.Eileen. **The school as value-in fining institution'** PH. P University of Washington , 1988 Dissertation abstract international 49 (12) da 8826440.

64-De Bono,E(2003) **The Curt Thinking Skills Program**. New York Bergman, press.

65-Demerth, P. W.(1994) **Relationship between mainstreamed special need student and their peers in urban middle school**: A case study Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New. Orleans, La April 4-8

66-Dewey, J (1961) **Democracy and Education**. New York: Macmillan.

67-Feldman,R.S.(2001) **Social psychology**.(3rd)New Jersey: prentice Hall.

68-Francis, L.Hans,& Lewis,A.(2003**) The Relationship Between Religion and Happiness Among German Students**. Pastoral Psychology**.**51(4). 273-283

69- Henderson, J.(1992) **Reflective Teacher**, Macmillan Company, NY.

70-Galloway, B.& porath, M. (1997 **) Parent and Teacher Views of Gifted Children's Social Abilities**. Roeper Review,20 (2).

71-raham,H.(1986) **social skills, in Gallatly (ed.) the Skilful Mind, introduction to cognitive psychology** .(- pp-130-142) Milton Keynes: Open University Press.

72-Hallhan, D.P.,& Kauffman,j. M .(2011) . **Exceptional children**: Englewood Cliffs,NJ:Prentice Hall.

73-Hogan, G. (2003) **Training program to increasing the responsibility levels of fourth grade gifted children by promoting positive character, ad behaviors**, Eric information Nova South Eastern University.

74-Howey,K.R,N.L.Zimpher.1989. **.Profiles of pre-service teacher education**: In**quiry into the nature of programs**, Albany, Ny,State university of New York Press.

75-Ingram, Kathleen Wright, (2001) **The effects of reflective Thinking training on TAS, reflective thinking**, use of instructional activities, instructional.

76-Killion. J.P. and Todnem,G.R.(1999) A process For personal. Theory Building, **Educational Leadership** Vol: 48 , No.6.

77-Kimmel, Sh. (2002) **Improving the social skills of fourth and fifth grade cognitively gifted students**, unpublished PHD Dissertation, Nove southeastern University.

78-Kovalik ,S and Olsen, K. (2010) **Kid's Eye View of Science: A Conceptual Integrated Approach to Teaching Science K-6**. First edition , U.S.A : Sage

79-Ladd,G.(1999) Peer relationships and social competence during and middle childhood, **Annual Reviews**, 50(1),333-359.

80-Lim Yuen, Angelique Lias-(2011) A Comparison of Students Reflective Thinking across Different Years in a Problem – Research .

81-Lim Yuen, Angelique Lisa- (2011): **A Comparison of Students' Reflective Thinking Across Different Years in a Problem-Based Learning Environment** , Journal Articles; Reports . Research, http://www.eric.ed.gov/.29.

82-Lyons, N (2010) **:Handbook of reflection and reflective inquiry: Mapping a Way of Knowing for professional reflective inquiry**, U.S.A

83- Sppringer.Moseley, D. ;Baumfield, V. ;Elliott, J ;Gregson, M.;Higgins, S.;Miller, J.&Newton, D (2005) : **Frameworks for thinking**, fifth edition, U.K : Cambridge University press.

84-Meihs, N , Cillessen,A,Scholt,R,Segers,E,Spijkerman,R.(2010).Social Intelligence and Academic Achivement as Predictors of Adolescent Popularity . **Journal of Youth & Adolescence**,39(1),p62-72.

85-Nelson, G& Shapiro, J (2001) (The role of arousal in predicting impulsive and reflective children) **Journal of Personality and Individual Differences** , V. 8 , N .

86-Phan, Huy P. (2007): An Examination of Reflective Thinking, Learning Approaches, and Self-Efficacy Beliefs the University of the South Pacific A Path Analysis Approach **, Educational Psychology .**Retrieved from http://www.eric.ed.gov/.

87-Phan, Huy Phuong (2009) Exploring Students' Reflective Thinking Practice, Deep Processing Strategies, Effort, and Achievement Goal Orientations, **Educational Psychology**, v29, n3, p297 313 May 2009

88-Schneider, B, & Younger, A. (1996) Adolescent-parent attachment and adolescents' relations with their peers: A closer look. **Youth and Society**, *28*, 95-108.

89-Schon, Donald, (1987), **Educating the Reflective Practitioner**, San Francisco,

90-Shoon, A . (1987). The Reflective Practioner : How Professional Thinking's Action. **Educational psychology Journal**, Vol. 21, No. (19), p.p 98–130.

91-Sheridan, S, Hungelmann A, & Maughan D. (1999) A contextualized framework for social skills assessment, intervention . **The School Psychology Review**, 28(1), 84-103

92-Silverman, R. (1993) Intelligence as Thinking and Learning Skilled, **Educational Leadership**, V. 39 pp 18 - 20.

93-Simmons J.M,and Others :(1989**)."Exploring the Structure of Teacher Reflection in Novice and Expert Teachers, the Birth of Developmental Taxonomy"** Paper Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, in Teaching and Teacher Education.

94-Smith, Richard. A(1987) .The Effective School Principal**, Journal of Education International,** Western Australia.

95Spence.J, & Helmrecich.R. (1983).A**chievement-related motives and behaviors** .San Francisco: W. H. Freeman & Co

96-Stewart, Karen Elaine (2010): **The Role of Reflection: Preschool Teachers' Use of Reflective Thinking to Translate Higher Education Learning into Teaching Practice**, Retrieved from http://www.eric.ed.gov/.

97-Ten Dam,G.T.and volman,M.L.(2003).**A life jacket or an art of living :Inequity in social competence education**. Available at ERIC Database .

98-Webster.(1999) **How to promote children's social and emotional competence** London:paul Chapman publishing Ltd.

99-.Welsh ,J.A., Bierman, K.L.,& Mathis, E. T.(in press**).Parenting programs that promote school readiness.**In Mss Boivin and K. Bierman (Eds.) **Promoting school readiness and early learning: The implications of developmental research for practice**. New York: Guilford Press.

100-Westbrook, S.I and Rogers, L.N (1997) **An analysis relationship between students –invented hypotheses and the development of reflective thinking**

strategies , Paper presented at the annual meeting of the national association for research in science teaching , Geneva.

101-Wildman (1994) . Reflective Thinking -integrated Theory and practice**, Journal of physical Education recreation and Dauce** , Volume 65 , Issue 6 , .

102. Zeichner, Rennet and Liston, Daniel (1996), New Jersey: Lawrence, Erlbaum Asso, Inc